جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية للأطفال

الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة)
لأطفال الروضة ممن لديهم صعوبات تعلم نمائية
(دراسة مقارنة)

رسالة مقدمة

لنيل درجة الماجستير في دراسات الطفولة

(قسم الدراسات النفسية للأطفال)

إعداد الطالبة

دينا كمال فرنسيس برسوم

إشراف

أ.د فؤاده محمدعلي هدية	**أ.د. سامية سامي عزيز**
أستاذ علم النفس	أستاذ الصحة العامة
رئيس قسم الدراسات النفسية	قسم الدراسات الطبية للأطفال
معهد الدراسات العليا للطفولة	معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس	جامعة عين شمس

١٤٣١هـ/٢٠١٠م

قسم الدراسات النفسية للاطفال

صفحة العنوان

اسم الطالبة: دينا كمال فرنسيس

الدرجة العلمية:ماجستير في دراسات الطفولة

القسم التابع لها: قسم الدراسات النفسية للأطفال

اسم الكلية : معهد الدراسات العليا للطفولة

اسم الجامعة : عين شمس.

سنة التخرج: ١٩٩٩

سنة المنح: ٢٠١٠

معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

قسم الدراسات النفسية للاطفال

صفحة الموافقة

اسم الطالبة: دينا كمال فرنسيس برسوم

عنوان الرسالة: الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) لأطفال الروضة ممن لديهم صعوبات تعلم نمائية (دراسة مقارنة)

اسم الدرجة العلمية: ماجستير في دراسات الطفولة

لجنة الحكم والمناقشة :

- **أ.د/ ليلي أحمد السيد كرم الدين:** أستاذ علم النفس المتفرغ بقسم الدراسات النفسية للأطفال بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.
- **أ.د/ فؤاده محمد علي هدية :** أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية بمعهد الدراسات العليا للطفولة –جامعة عين شمس.
- **أ.د/ محمد إبراهيم الدسوقي:** أستاذ علم النفس كلية الاداب– جامعة المنيا
- **أ.د/ سامية سامي عزيز:** أستاذ الصحة العامة بقسم الدراسات الطبية بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

تاريخ البحث : ٢٧/٥/٢٠٠٩م

الدراسات العليا:	**اجيزت الرسالة بتاريخ**
ختم الإجازة	١٦/ ٨ / ٢٠١٠
/ / ٢٠١٠	**موافقة مجلس الجامعة**
موافقة مجلس المعهد	
٢٦/ ٢ / ٢٠١٤	/ / ٢٠١٠

مستخلص الرسالة

اسم الطالبة : دينا كمال فرنسيس برسوم

عنوان الرسالة: الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورةالرابعة) لأطفال الروضة ممن لديهم صعوبات تعلم نمائية

(دراسة مقارنة)

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلي الكشف عن الفروق في القدرات الفرعية للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الأطفال الذين يظهرون صعوبات تعلم نمائية والأطفال ممن ليس لديهم صعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة.

عينة الدراسة: تضمنت العينة ٧٠ تلاميذ مرحلة رياض الأطفال المرحلة الأولي والثانية ، ويتراوح السن ما بين (٤ ، ٦ سنوات) من ثلاث مدارس بمحافظة القاهرة فى العام الدراسى ٢٠٠٨ -٢٠٠٩ و ٢٠٠٩ -٢٠١٠ ، تكونت العينة من ١٥ فصل يتضمن (KG1 ، Kg2).

أدوات الدراسة:

١. مقياس ستانفورد بينيه-للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة(١٩٩٨)

٢. قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة .

إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦)

٣. بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦)

نتائج الدراسة :

١- توجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) مقارنة بذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية الصفحة النفسية لمقياس لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الذكور والأناث ذوي مؤشرات صعوبات التعلم .

الكلمات المفتاحية:

مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة:	**Stanford Binet** (4th Ed.)
طفل الروضة	**Kindergarten Child**
صعوبات التعلم النمائية	**Learning Developmental difficulties**

قسم الدراسات النفسية للاطفال

صفحة الشكر

أشكر السادة الأساتذة الذين قاموا بالإشراف وهم:

- **الأستاذة الدكتورة / فؤاده محمد علي هدية** أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

- **الأستاذة الدكتورة / سامية سامي عزيز** أستاذ الصحة العامة بمعهد الدراسات العليا للأطفال – جامعة عين شمس.

أ.د/ ليلي كرم الدين

أستاذ علم النفس المتفرغ بمعهد الدراسات النفسية جامعة عين شمس

أ.د/ أبراهيم محمد الدسوقي

أستاذ علم النفس– جامعة المنيا

ثم الأشخاص الذين تعاونوا معي في البحث:

والدي ، وأختي لما بذلوه معي من جهد وصبر حتي يخرج هذا البحث إلي النور، كما أتقدم بخالص الشكر للدكتور **صلاح السرسي** لمساعدته لي علي إتمام هذا العمل وخاصة الجزء الإحصائي ، أيضا الأستاذة / *مها الخميسي* مديرتي بالعمل والتي كانت بمثابة المشجعة والمدعمة أثناء رحلة البحث.

شكر وتقدير

بعد الانتهاء من هذا البحث وخروجه إلي حيز النور لا يسعني سوى أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان بالجميل للأستاذة الدكتورة / **فؤاده محمد علي هدية** رئيس قسم الدراسات النفسية بمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس لسعة صدرها وتعاونها الشديد معي وتوجيهها السديد أثناء كل خطوة من خطوات البحث ودعمها وإرشادها وحرصها المتواصل لإتقان هذا العمل.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلي الأستاذة الدكتورة / **سامية سامي عزيز** أستاذ الصحة العامة بقسم الدراسات الطبية بمعهد الدراسات العليا للطفولة –جامعة عين شمس لما شملتني به من حنو وإرشاد منذ بداية اختيار موضوع البحث وكل مرحلة من مراحل البحث ، وهذا ليس فقط علي المستوي العلمي ولكنها علي المستوي الشخصي فهي بمثابة الأم الروحية لي والتي لم تبخل بوقت أوجهد لتطويري العلمي والشخصي.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الذين تفضلوا بمناقشة الرسالة وهما:

١- **أ.د/ ليلي كرم الدين**:أستاذ علم النفس المتفرغ – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

٢- **أ.د/ إبراهيم محمد الدسوقي**:أستاذ علم النفس – جامعة المنيا – فلهما جزيل الشكر وعظيم التقدير وفائق الإحترام .

كما أتقدم بأسمي عبارات الشكر إلي أبي العزيز/ **كمال فرنسيس برسوم** لتشجيعه الدائم ووقوفه بجانبي طوال فترات الدراسة وإصراره المستمر علي حصولي علي أعلي الدرجات العلمية ،أطال الله عمره ، كما لا يفوتني أن اتقدم بخالص الشكر ووالوفاء والعرفان بالجميل إلي أختي العزيزة / **مريم كمال فرنسيس** والتي كانت ولا زالت بمثابة الأخت والأم الحانية التي تبذل قصاري جهدها لتوفير الجو المناسب لي لاستكمال هذا العمل.

كما لا يفوتني أن أشكر كل أصدقائي وأقاربي ومعارفي والذين قاموا بمساعدتي في فترة البحث ولو بالتشجيع المعنوي ودفعي للأمام .

الباحثه

فهرس الدراسة

فهرس الدراسة

فهرس الدراسة

فهرس الدراسة

فهرس الدراسة

فهرس الدراسة

فهرس الأشكال

فهرس الرسوم البيانية

فهرس الرسوم البيانية

فهرس الرسوم البيانية

فهرس الجداول

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم الجدول	أسم الجدول	الصفحة
	١٩١

فهرس الجداول

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

وأهميتها وأهدافها

- ❖ تمهيد
- ❖ مشكلة الدراسة
- ❖ أهداف الدراسة
- ❖ أهمية الدراسة
- ❖ مفاهيم الدراسة
- ❖ حدود الدراسة
  - منهج الدراسة
  - عينة الدراسة
  - أدوات الدراسة
  - الأساليب الإحصائية للدراسة

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

تمهيد

تضع كل أمة جل اهتمامها وتركيزها في أجيالها الصاعدة ،علها تحقق من خلال هذه الأجيال ما أستعصي عليها رؤيته في نفسها ولما كان معظم أفراد هذا الجيل هم طلاب في مدارسنا، فقد توجهت الأنظار إلي هذه الصروح حتي ترسم من خلالها لوحة تحاكي طموحاتها. وكما نعرف فإن مستويات التحصيل لدي الطلبة غير متساوية، فنري البعض يتحلي بمستويات تحصيل مرتفعة وأخرين بمستوي متوسط، وأخرين مستوي تحصيلهم متدن أو دون المستوي المطلوب. ولعل تلك ما لفت نظر الكثير من الدارسين وجود فئة ممن يتحلون بصفات تؤهلهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع ، إلا أن تحصيلهم كان دون المستوي المتوقع ، مما حدا بهم إلي البحث عن أسباب تعلل وجود هذه الظاهرة ، ومن هنا أنطلقت شرارة البحث في "صعوبات التعلم"

(زيدان أحمد السرطأوي ٢٠٠١، صـ ١٩)

مما لا شك فيه إن الدول تواصل هيبتها من تعليم أبنائها وتربيتهم فالدول تقاس قيمتها بعلمائها ، وكذلك إن الدول المتقدمة هي التي تولي تعليم أبنائها بالاهتمام ، فتبحث عن متطلباتهم وتوفير الأدوية لما ينتشر في مؤسساتها التربوية والتعليمية من داءات وتبذل جهدا في سبيل دفع حركة العلم وتقدم أبنائها وتهذيب نشئها. **(السيد عبد الحميد ٢٠٠٣،صـ ٦٧)**

وتجدر الإشارة إلى الجهود المتواصله التى تبذلها الدوله للعنايه بالطفل المصرى، وقد اهتمت الدوله بالأطفال بشكل كبير فى فترة العشر سنوات الماضيه وباحتياجاتهم سواء على مستوى الحكومات أو على مستوى الجمعيات الأهليه والمؤسسات الاجتماعيه، حيث عقدت العديد من المؤتمرات العلمية وأصدرت الحكومة العديد من التشريعات لحماية حقوق الأطفال. وفى عام

١٩٩٦ أصدرت الحكومة القانون رقم ١٢ بشأن أحكام حماية الطفل المــصرى، وفى ١٥ فبراير ٢٠٠٠ أصدر السيد رئيس الجمهوريه وثيقة العقد الثانى "عقــد حماية الطفل المصرى"٢٠٠٠-٢٠١٠ لحماية الطفل المصرى ورعايتــه ولقــد تضمنت ٩ أهداف رئيسيه، كان من أهمها توفير قدر مناسب مــن الخــدمات التعليميه والرعايه الصحيه والنفسيه للأطفال، كما أفردت الوثيقة نــصاً خاصــاً بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، يضاف إلي ذلك الرعاية التى توليها السيدة سوزان مبارك للمشروعات الخاصة بالطفولة خاصة المشروعات التــى تخــدم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

ويري خليل معوض أن الاهتمام بدراسة الطفولة فى الواقع ويعد اهتمامًــا بالمجتمع وتقدمه وتطوره، فبقدر إعداد الطفل إعدادًا سليمًا للحياة - بقــدر مــا يتوفر للمجتمع التقدم والرقى والحضارة ، فمرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو وأكثرها أثرًا في حياة الإنسان ، كما أوضح ذلك علماء مدرسة التحليل النفسي ، وكما أوضحتها نظريات النمو إذ يتم فيها التعلم واكتساب المهارات، حيث تنمو مفاهيم ومدركات الطفل خلال السنوات الأولى من إطار حياته

(خليل معوض ، ١٩٨٣ :صــ ٨٥)

وقد ساد الاهتمام بمجال التربية الخاصة في العقود الماضية علي أشكال معينة من الإعاقات مثل الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية ، ولكن وبسبب ظهور فئة من الأطفال العاديين في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي ولكنهم يعانون من مشاكل نمائية وأكاديمية ، بدأ التركيز ينصب علي تلك الفترة التي أطلق عليها فئة صعوبات التعلم .

(جمال عطية ،٢٠٠١ :صــ١٦٧)

ويذكر (سيد عثمان ، ١٩٩٠) أن صعوبات التعلم هي جزء من الــتعلم ، وكأن نجاحنا في التعلم مرهون بنجاحنا في معالجة صعوبات التعلم فأذا استطعنا أن نتغلب علي صعوبات التعلم تمكنا من أن نحقق أهداف التعلم ونــصل إلــي مراميه بشكل سليم. **(سيد عثمان : ١٩٩٠صــ ١٩)**

يذكر (السيد عبد الحميد) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يبصرون كما نبصر ولكنهم لا يرون أنهم ليسوا عميان وإنما مشكلتهم ترجع الى وجود خلل فى الإدراك البصرى وفقاً لإدائهم على اختبارات الإدراك البصرى وكذلك لأن اداء هؤلاء الطلبة يتسم بالبطء فى الإستجابة للمثيرات البصرية ، كما إنهم يستغرقون وقتاً أكبر فى التعرف على الكلمات الشائعة إذا ما تم عرضها بصرياً مقارنة باقرانهم العاديين .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣: صـ ١٨)

وفى هذا الإطار يذكر هاريس وسميث Harris & Smith 1980 أن معظم صعوبات التعلم لا يتم اكتشافها إلا عندما يبدأ الطفل الذهاب إلى المدرسة، وهى غالباً ما يتم اكتشافها بسبب العجز عن تعلم القراءه.

(Harris L.A & Smith,C. 1980, P12)

وبسبب تعدد التعريفات والمصطلحات تعددت أساليب التشخيص ، من هذه الأساليب تحديد الجوانب النمائية لدي الطفل الواحد ، ومنها أيضا تحديد التباعد بين القدرة الكامنة لدي الطفل والتي يتم حسابها عن طريق نسب الذكاء ، والتحصيل الأكاديمي، أما طفل ما قبل المدرسة فيتم التشخيص عن طريق التقييم الشامل للخصائص النمائية للطفل من جانب المعلمين .

(زيدان السرطأوي عبد العزيز السرطأوي ، ٢٠٠١ :صـ١٤١)

كذلك أتضح أن عدد الأطفال الذي يتلقون تربية خاصة يزداد أكثر في المرحلة العمرية من (٣:٩) سنوات ، بينما يقل العدد تدريجيا بدء من سن (٩) حتي (١٧) سنة، بعد سن (١٧) سنة يقل العدد بشكل ملحوظ هذا ما يؤكد الاهتمام بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وخصوصا الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو الأكثر احتمالاً لأن يكونوا ذوي صعوبات تعلم "(Orlansky&Micheal 1992

(نقلاًعن جمال عطيه ٢٠٠١ :صـ١٦٨)

كذلك تؤكد باربارا لوينزال (Lowenthal,B:1998) علي أهمية الكشف المبكر لأبعاد ومجالات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال سواء كانت صعوبات حركية ، مهارات لغوية ، أو أجتماعية ، وفي نفس السياق وجد أن هناك أربع أنماط رئيسية من الإعاقات تشكل في مجموعها (٩٤%) من جملة الأطفال المعاقين ممن هم في سن المدرسة وهم حسب النسب كما يلي:

- فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتشكل (٤٨%)
- فئة ذوي أضطرابات اللغة والكلام وتشكل (٢٣%)
- فئة الأطفال المعاقين عقليا وتشكل (١٤%)
- فئة الأطفال المضطربين أنفعاليا وتشكل (٩%)

(Heward&Orlansky.1993,135-136) (Hardman, et al, 1993)

وقد أوضح سميث (١٩٩٤) إجراءات التعرف علي صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة.إذ يري أنه من الأهمية التعرف علي مؤشرات صعوبات التعلم، والعمل مع الصعوبات النمائية لدي الأطفال في سن ما قبل المدرسة ، حيث أن هذه الصعوبات قد تعيق عمليات التعلم لاحقاً إلا أن إجراءات التعرف علي صعوبات التعلم في هذه المرحلة تواجه مشكلة بسبب عدم تطبيق المحك الأكاديمي الوارد في التعليمات لقياس صعوبات التعلم ،كما أن الطفل يظهر تأخر في عناصر أخري متضمنة في تعريف صعوبات التعلم ، كالاستماع ، التفكير، الكلام ، التناسق الحركي للكتابة ،وعناصر غير متضمنة في التعريف مثل الانتباه ،تنظيم أستراتيجيات التعلم ، مهارات التحليل البصري ، وجميعها عناصر قابلة للملاحظة . ففي مرحلة الروضة نقوم بتقييم درجة عدم الأنتظام بين مجالات النمو المختلفة بدلاً من إنخفاض التحصيل.

(زيدان أحمد السرطأوي ،عبد العزيز السرطأوي ٢٠٠١: ص ٥٣)

ومن هنا تري الباحثة أن عديد من الأبحاث أكدت علي "أن مشكلة صعوبات التعلم لاتظهر فجأة وإنما لابد أن تكون هناك سلوكيات عديدة تصدر عن الطفل تدل علي وجود هذا الخلل لديه ،وهو الأمر الذي في أساسه يعد

أكتشافاً مبكراً للمشكلة يعطينا الفرصة كي نتعامل معها ، ونواجهها منذ وقت مبكر فنلجأ إلي اختيار ، وتصميم ، وتنفيذ برامج التدخل المبكر المناسبة التي يكون من شأنها أن تحد كثيراً من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تؤدي لصعوبات التعلم ، والتي يمكن أن تتطور لاحقاً إذا لم نسرع بالتدخل لعلاج صعوبات تعلم".

(عادل عبد الله ،٢٠٠٥:ص ١٠)

وقد أوضحت هدي عبد الله (٢٠٠٤) ضرورة الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم ما قبل سن المدرسة حيث نالت هذة القضية اهتمام الاباء و علماء النفس التربوى و المشتغلين بالتربية، و ذلك بسبب تزايد أعداد ذوى صعوبات التعلم و تشير الدراسات والبحوث التى اهتمت بالكشف المبكر إلى أن قابلية هذة الفئة للتقدم أوالنجاح تتضاءل بإطراد مع تأخر الكشف عنهم حيث تتداخل المشكلات و تصبح أقل قابلية للتشخيص أو العلاج . و تؤكد الدراسات ايضاً ان الكشف المبكر يؤثر تأ ثيراً إيجابياًعلى فعالية البرامج والانشطة المتعددة لعلاج مشكلات صعوبات التعلم ومن هذه الفوائد التالي:

١- الكشف المبكر لهؤلاء الاطفال يحقق لهم بيئة نمو سليمة بعيدة عن الاحباطات المستمرة والتوترات النفسية ، و ما قد تتركه من أثار مدمرة لشخصية الطفل وتجعله إنطوائياً أو عدوانياً أو انسحابياً.

٢- الكشف المبكر يغير و ضع الطفل و يخفف من توتراتة النفسية ، ومن الاحباطات التى سوف تتناقص كلما كان الكشف مبكراً.

٣-أن شعور الاطفال بالإفتقار إلى النجاح تجعلهم يبدون أقل قبولاً لدى والديهم،حيث يدعم فشلهم المتكرر اتجاهات الوالدين السلبية نحوهم،وبالتالي فالكشف المبكر يحد من ذلك.

٤-إن المدرسين هم أكثر العناصر اسهاماً فى الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم و المشاركة فى وضع و تنفيذ البرامج العلاجية لهم من خلال الأنشطة و

الممارسات التربوية داخل الفصل ويتم ذلك في المراحل الأكاديمية الأولي في رياض الأطفال والأبتدائي.

٥- الكشف المبكر يؤدى الى الوقوف على السبب و النتيجة فى العلاقة بين صعوبات التعلم العامة و الاضطرابات المعرفية و الانفعالية المصاحبة له وهذا يؤدى الى إعداد برامج علاجية تتنا سب مع الصعوبة لدى الطفل .

٦- الكشف المبكر يساعد فى الوقوف على الخصائص السلوكية المشتركة التى يشيع تكرارها و تواترها لدى الطفل والتى ترتبط بنمط الصعوبة النوعية ، فهذة تمثل نقطة البداية للكشف المبكر عن الصعوبات .

(هدي عبد الله الحاج ٢٠٠٤، ص ٢٠٢)

ونجد أن من المحكات المستخدمة للحكم علي وجود صعوبات التعلم هي مقاييس القدرات العقلية أو مقاييس نسبة الذكاء فقد يحكم فريق التقييم علي أن الطفل ذو صعوبة التعلم يكون تحصيله الدراسي غير متوافق مع مستوي قدراته في مجال أو أكثر من الخبرات التربوية التي تقدم له ، كما إن فريق التقييم لا يحكم علي الطفل ذو صعوبة التعلم إذا كان التباعد الكبير بين القدرة والتحصيل ناتج عن إعاقات ومنها (إعاقة بصرية ، سمعية ، حركية) أو تخلف عقلي أو اضطراب أنفعالي أو حرمان (بيئي ، ثقافي ، أجتماعي).

(زيدان السرطأوي، ٢٠٠١: ص٤١)

ولقد دللت الدراسات السابقة قيمة مقياس ستانفورد بينيه في تحديد الأطفال ذو صعوبات التعلم، وعلي (سبيل المثال) دراسة توكر وساندرا Tuker-Sandra (١٩٩٠) وكان هدفها التأكد من صلاحية (البطارية المختصرة) ستانفورد بينيه الصورة الرابعة فى إعادة تقييم الطلبة ذوى صعوبات التعلم ، وكانت نتائج الدراسة تشير إلي وجود فروق واضحة ، إيجابية ، وملحوظة ذات دلالة بين درجات الذكاء على مقياس بينيه ووكسلر وذلك أوضح أن مقياس بينيه يظهر كفاءة وصلاحية أعلي فى إعادة التقيم من مقياسي كوفمان ووكسلر.

لذا سوف تقوم الدراسة برسم الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) لهؤلاء الاطفال فى سن ماقبل المدرسة الذين يظهرون صعوبات تعلم نمائية ومن ليس لديهم صعوبات متضمنة القدرات الفرعية وذلك للتعرف على نقاط القوة والضعف التى يتميزون بها للمساعدة في رسم برامج تدخل خاصة لهؤلاء الاطفال.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ملاحظة الباحثة من خلال عملها مع فئات صعوبات التعلم،أن معظم الجهود المبذولة من قبل الأهل والمدرسين والمدارس لاكتشاف هذه المشكلة، تأتي متأخرة عن وقت ظهور المشكلة الحقيقي.

وقد كشفت الدراسات أن حوالى ٢٠%من نسبة الملتحقين بالتعليم يتسربون من المدارس قبل إنتهاء الدراسة ، وربما لوبحثنا فى الأسباب التى أدت الى تسرب هؤلاء التلاميذ من التعليم الأبتدائى وزيادة نسبة الرسوب فيه لوجدنا أن أحد هذه الأسباب قد يكون إهمال التشخيص وعلاج صعوبات التعلم التى تواجه هؤلاء التلاميذ .

(أحمد عواد ، ١٩٩٣ : صـ٥٩)

وفي دراسة (شالافانت Chalaphant ١٩٨٩) نري معدل انتشار صعوبات التعلم النمائية كالتالي :

يقدر كيرك وجالاجر(١٩٨٣) نسبة صعوبات التعلم ما بين ٥% إلي ١٥% أما تورجستون وآخرون (١٩٨٨) قد توصلوت إلي أنها تترأوح ما بين ١٥:٢٠% ويشير ليتش وأويولد (١٩٨٧) إلي أن ١٠ % من تلاميذ المدارس يعانون من صعوبات نمائية أدت إلي صعوبة أداء المهام التربوية التي تحدد لهم.

ويفيد التقرير السنوي الصادر من مكتبة التربية بالولايات المتحدة (١٩٨٤) إلي أن أعداد ذوي صعوبات التعلم قد تتضاعف خلال السنوات

الأخيرة وأن أكثر من ٤٠% من تلاميذ التربية الخاصة هم تلاميذ صعوبات التعلم ، وهذه النسبة حوالي ٤% من مجمل التلاميذ المسجلين بمدارس الولايات المتحدة.

(Chalaphant,1989,P392)

وإذا نظرنا إلى الواقع العربى نجد أن عدد التلاميذ المسجلين فى التعليم الأساسى عام ١٩٩٠ يُقدر بحوالى ٣١ مليون تلميذ مقارنة بخمسة ملايين تلميذ عام ١٩٥٠ وسبعة ملايين تلميذ عام ١٩٦٠ إلى أن عدد التلاميذ قد تضاعف خلال الأربعين عاماً الماضية أكثر من ست مرات ورغم أهمية هذا الإنجاز، إلا أن نسبة من يلتحقون بمدارس هذه المرحلة يتسربون قبل انتهاء الدراسة تصل إلى حوالى ٢٠% أو ٦,٢ مليون تلميذ يرتد معظمهم إلى الأمية

(سمير البيلاوى، ١٩٩٠، ص ١٧)

وعلي عينة سعودية توصلت دراسة فتحي الزيات (١٩٨٩) علي عينة من تلاميذ المرحلة الأبتدائية في الصفوف من الأول حتي الثالث المتوسط بلغ قوامها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة توصلت إلي أن صعوبات التعلم الشائعة لدي أفراد العينة هي كالتالي :

أ- صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة ٢٢%

ب- صعوبات القراءة والتهجي ٢٠,٦ %

ج- صعوبات الأنجازوالدافعية ١٩,٦ %

د- صعوبات النمط العام ١٧,٧

هـ- الصعوبات الأنفعالية ١٤,٣

(فتحي الزيات ١٩٨٩، صـ ٤٤٥-٤٩٦)

ومن هنا تتبني الباحثة مشكلة الدراسة علي النحو التالي :

١. هل تختلف القدرات الفرعية في الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينه (الصورة الرابعة) بين أطفال الروضة ممن لديهم صعوبات تعلم نمائية وممن ليس لديهم مؤشرات صعوبات نمائية؟
٢. هل تختلف القدرات الفرعية في الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين ممن لديهم صعوبات تعلم نمائية (ذكور ، أناث) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي الكشف عن الفروق في القدرات الفرعية للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الأطفال الذين يظهرون صعوبات تعلم نمائية والأطفال ممن ليس لديهم صعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة.

أهمية الدراسة:

وكما تبين في دراسة لمحمود عوض الله وآخرون (١٩٩٤) والتي أهتمت بدراسة انتشار صعوبات التعلم في مصر قد توصلت إلي أن نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية في مدارس القليوبية بلغت ١٥,٣٥ % .

(محمود عوض الله ١٩٩٤:صـ٢٥)

بينما تشير دراسة حامد العبد ونبيل حافظ (١٩٩٦) إلي أن نسبة صعوبة التعلم النمائية في مصر ما بين ٦٠ %أو ٧٠% من النسبة العامة لصعوبات التعلم في كل مجالاتها.

(حامد العبد ونبيل حافظ،١٩٩٦ :صـ٨٤١)

ومن هنا تتضح كلاً من **الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية** كالتالي :

أ.الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في المقارنة بين الأطفال الذين يظهرون مؤشرات صعوبات تعلم نمائية والأطفال ممن ليس لديهم مؤشرات صعوبات في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) أثناء مرحلة الروضة والتي تفيد في التمايز بين نقاط القوة والضعف بين الفئتين.

ب. الأهمية التطبيقية:

١- تفيد هذه الدراسة في أتساع مجال الافادة من مقياس ستانفورد بينيه في التعرف علي نقاط القوة والضعف للقدرات الفرعية الخاصة بالصفحة النفسية للاطفال الذين يظهرون صعوبات تعلم نمائية في مرحلة سن ما قبل المدرسة حتي لا يقتصر استخدام المقياس علي الفرز بين صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية.

(لويس مليكة: ١٩٩٨ صـ١١)

٢- مساعدة الأخصائيين النفسيين ،المدرسين، الأهل علي الكشف المبكر علي صعوبات تعلم نمائية لدي الأطفال والعمل علي توفير الجو النفسي والأكاديمي المناسب لهؤلاء الأطفال.

٣- المساعدة في وضع برامج أكاديمية فردية وتخطيط وتنويع طرق التعليم المناسبة(IEP) للقدرات المعرفية لهؤلاء الأطفال في المراحل الأكاديمية الأولي تقلل من مشكلات تعليمية واضحة .

مفاهيم الدراسة:

١- صعوبات تعلم نمائية Developmental Learning Difficulties:

يشير عادل عبد الله(٢٠٠٦) إلي أن مثل هذه الصعوبات عادة ما تأتي في ثلاثة مكونات أساسية وهو ما نشير إليه نحن علي أنها تندرج في إطار ثلاثي الأبعاد، وعلي هذا الأساس فهو ينظر إلي مثل هذه الصعوبات علي أنها أما أن

تكون صعوبات معرفية، أو صعوبات لغوية، أو صعوبات بصرية – حركية وذلك علي النحو التالي:

أ. **الصعوبات المعرفية** : وتأتي مظاهرها متضمنة العديد من العمليات المعرفية مثل (حل المشكلات ، والانتباه ، والتمييز، وصعوبات الذاكرة ، والصعوبات الإدراكية ، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس).

ب. **الصعوبات اللغوية** : وتتمثل مظاهرها في (اللغة الشفوية ، التفكير السمعي ، والاستقبال السمعي).

ج. **الصعوبات البصرية –الحركية:** وتتمثل مظاهرها في (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي ، وأداء مهارات حركية دقيقة).

(عادل عبد الله،٢٠٠٦، ص٦–٨)

٢– <u>الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه : Psychological Profile</u>

"هو نموذج توكيدي لتفسير نتائج تطبيق الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه ، يهدف إلي التقييم الفردي للقدرات المتضمنة في الاستجابة للاختبارات الفرعية في محاولة لفهم النسق المعرفي والسلوكي للمفحوص عن طريق رسم صفحة نفسية تتضمن مجموعة من القدرات والتأثيرات يعبر عنها الدرجات العمرية المعيارية للأفراد في الاختبارات الفرعية المكونة للمقياس والذي يتضح من خلالها جوانب القوة والضعف في القدرات العقلية والمعرفية".

(لويس مليكة ،١٩٩٨ ص٧٢)

تتضمن الصفحة النفسية مجموعة من القدرات الفرعية التي يظهرها طريقة الاستجابة علي الاختبارات الفرعية ، يمكن سردها علي النحو التالي : الانتباه ، الذاكرة السمعية ، التجزئة ،الربط العنقودي، تكوين المفهوم، المرونة ، الاستدلال الاستقرائي ، معرفة بناء الجملة والأعراب ، الحساب الرياضي ، الذاكرة طويلة المدي ذات المعني ، التخطيط ، التعاقب أوالتسلسل ، التصور المكاني، التركيب والتوليف ، الفهم اللفظي ، الاستراتيجية ، التعبير اللفظي،

الذاكرة اللفظية ، التخيل البصري ، الذاكرة البصرية ، التناسق البصري الحركي، الإدراك البصري ، إرتقاءالمفردات ،اللباقة اليدوية ، المفاهيم الرياضية ، الذاكرة قصيرة المدي، السهولة العددية، المعرفة الأجتماعية.

(لويس مليكة : ١٩٩٨، ص ١٢٩-١٣١)

٣. <u>طفل الروضة : preschool child</u>

تبدأ مرحلة طفل الروضة فيما بين الرابعة والسادسة ، ومن أهم خصائص هذه المرحلة أنها الفترة التي تسبق الالتحاق بالمدرسة، كما أنه عمر الاكتشاف ،وهو كذلك عمر ما قبل الجماعة من الناحية السيكولوجية ، حيث أنها المرحلة التي يبدأ فيها الطفل أسس السلوك الاجتماعي الذي يعده للحياة الاجتماعية الأكثر تنظيما ، والتي يتطلبها التكيف عندما يلتحق بالصف الأول في المدرسة.

(سعدية بهادر ، ١٩٩٤ص ٢٠٩)

<u>حدود الدراسة :</u>

<u>تتحدد الدراسة ونتائجها بالمحددات الآتيه :</u>

<u>أ- منهج الدراسة :</u>

تستخدم الباحثة المنهج الوصفي الفارق ، والذى يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها كما انه يقوم بتوضيح خصائص تلك الظاهرة عن طريق التعرف على سماتها وصفاتها ، وجمع المعلومات المتعلقة بها وتحليلها ومن ثم عرض وصياغة النتائج فى ضوئها.

وذلك بهدف الكشف عن الفروق في خصائص القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه بين مجموعتين الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

<u>ب-عينة الدراسة :</u>

تضمنت العينة عدد ٧٠ طفل من تلاميذ مرحلة رياض الأطفال (الأولي، الثانية) ذكور واناث.

وتم إختيار عينة الدراسة من بين تلاميذ مرحلة رياض الأطفال المرحلة الأولي والثانية ، ويترأوح السن ما بين (٤ ، ٦ سنوات) من ثلاث مدارس بمحافظة القاهرة فى العام الدراسى ٢٠٠٨ -٢٠٠٩ و ٢٠٠٩ -٢٠١٠ ، تكونت العينة من ١٥ فصل يتضمن (KG1 ، Kg2).

❖ **شروط اختيار العينة :**

- أن تكون العينة متجانسة من حيث المستوي الأجتماعي والثقافي والأقتصادي للأسرة.
- أن لا يقل مستوى ذكاء التلميذ عن المتوسط وفقاً لدرجته على مقياس ستانفورد – بينية الصورة الرابعة .
- أن لا يعانى التلميذ من أى مشكلات حسية أو حركية أو صحية.

جـ- أدوات الدراسة :

١. مقياس ستانفورد بينيه-للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة(١٩٩٨)

٢. قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة .

إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦)

٣. بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم .

إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦)

د- الأساليب الإحصائية:

تستخدم هذه الدراسة الرزمة الإحصائية للعلوم الأجتماعية SPSS حيث تطبق فيها الآتي :

١.مقياس النزعة المركزية (المتوسط).

٢.مقياس التشتت (الأنحراف معياري).

٣.اختبار " ت" T.test

٤.اختبار كا٢

الفصل الثانى

الإطار النظرى للدراسة

أولاً : الإطار النظري الخاص بالذكاء وقياسه

١-الذكاء وقياسه (طبيعة وماهية الذكاء)

٢-الفوائد التربوية للذكاء

٣-الذكاء لدي صعوبات التعلم

٤-معامل الذكاء

٥-مقياس ستانفورد بينيه

ثانياً: الإطار النظري الخاص بطفل الروضة

١. أهمية مرحلة رياض الأطفال

٢. أهداف تعليم الأطفال

٣. تعريفات طفل الروضة

٤. أهمية التسميات التي أطلقت علي طفل الروضة

٥. خصائص طفل الروضة

ثالثاً: الإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم

١. تعريف مفهوم صعوبات التعلم وتطوره

٢. صعوبات التعلم ومفاهيم أخري

٣. أنواع صعوبات التعلم

٤. المداخل المفسرة لصعوبات التعلم

٥. الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم

٦. محكات تشخيص صعوبات التعلم

٧.الخصائص العامة لصعوبات التعلم

رابعاً: الإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم النمائية

١. قضايا ومشكلات الكشف المبكر

٢. مدي شيوع صعوبات التعلم ما قبل المدرسة

٣. تعريف صعوبات التعلم النمائية

٤. خصائص صعوبات التعلم النمائية

٥. تقييم صعوبات التعلم النمائية

الفصل الثانى

الإطار النظرى للدراسة

يتم في هذا الفصل معالجة الإطار النظري للدراسة الذي أمكن تقسيمه إلي أربع نقاط أساسية (الذكاء – طفل الروضة – صعوبات التعلم – صعوبات التعلم النمائية) وكل منهما ينقسم إلي نقاط فرعية وسوف تقوم الباحثة بعرضها بشئ من التفصيل .

أولاً : الإطار النظري الخاص بالذكاء وقياسه

وسوف يُعرض في هذا الجزء طبيعة الذكاء وتعريفاته والفوائد التربوية للذكاء والمنحني الاعتدالي وتصنيف الذكاء الخاص باختبار ستانفورد بينيه ، طبيعة الذكاء لدي صعوبات التعلم وذلك تمهيداً إلي شرح اختبار ستانفورد بينيه والصفحة النفسية الخاصة به وذلك من خلال معالجة النقاط التالية :

١- الذكاء وقياسه (طبيعة وماهية الذكاء)

٢- الفوائد التربوية للذكاء

٣- الذكاء لدي صعوبات التعلم

٤- معامل الذكاء

٥- مقياس ستانفورد بينيه

١- الذكاء وقياسه (طبيعة وماهية الذكاء):

ربما لايوجد مفهوم في علم النفس يجمع بين شيوع الاستخدام وصعوبة التعريف الإجرائي مثل مفهوم الذكاء رغم أن طبيعة الذكاء – القدرة العقلية العامة كانت موضوع ومناقشة وتأمل لسنوات طويلة من رجال التربية وعلم النفس والوراثة والاجتماع إلا أنه لايوجد اتفاق تام علي مفهوم الذكاء ، فهناك من يري أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء وهناك من يختلف علي هذا التعريف، ولكن تعريف الذكاء مازال كما كان عليه منذ خمسين عاما تقريبا

وتلك مشكلة منهجية خطيرة لأن التنويع والاختلاف في كيفية دراسة وقياس تعريف الذكاء يرجع إلي أن الذكاء ليس شيئاً مادياً محسوساً كما أنه لا يقاس قياساً مباشراً .

(فتحي الزيات ،١٩٩٥: صـ ٩٤)

ويعتبر مفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولي من علم النفس ومباحثه التجريبية . فقد نشأ في إطار الفلسفة القديمة ، ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية واستقر أخيراً في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي، وما زالت آثار هذا الماضي الطويل تضفي طابعها الخاص علي بعض المعاني الشائعة لمفهوم الذكاء . وعندما نجحت وسائل القياس العقلي ، أعانت العلماء علي تحديد المظاهر الرئيسية لهذا المفهوم، وبذلك تطورت معاني الذكاء حتي أصبحت فروضاً تهدف إلي رسم الإطار التمهيدي للأبحاث العقلية ، ثم تعدل هذه الفروض أو تلغي لتستبدل بفروض أخري تبعاً لنتائج تلك الأبحاث .وهكذا ينتهي بنا الطواف إلي تحديد الذكاء تحديداً يقوم في جوهره علي أنه موهبة المواهب ، وقدرة القدرات ، والمحصلة العامة لجميع القدرات العقلية المعرفية. **(فرج عبد القادر طه ،١٩٨٩: ١٠٣)**

وقد اشار "**أحمد زكي صالح ١٩٧٩**" إلي أن التعريف التالي يمكن أن يعتبر تعريفا إجرائياً للذكاء وهو "أن الذكاء هو القدرة العامة علي النحاح في المدرسة أو الكلية" ومثل هذا التعريف يجد مبرراته فإن الباحث غالبا ما يتخذ في القياس العقلي النجاح في المدرسة ميزاناً أساسياً في تقنين اختبارات الذكاء ، وأن كثير من رجال التعليم حينما يتحدثون عن الذكاء إنما يقصدون ، بطريق مباشر أو غير مباشر ، الاستعداد الدراسي ، والنجاح في المدرسة ، أو التنبؤ بالنجاح في ناحية دراسية معينة ، وكذلك جينما يتحدثون عن اختبارات الذكاء أنما يقصدون اختبارات الاستعداد الدراسي

(أحمد زكي صالح، ١٩٧٩، صـ٥٣٧)

فالذكاء لا يخرج فى جوهره عن ان يكون قدرة عامة تشترك فى جميع العمليات العقلية المعرفية بنسب مختلفة متباينة .

(فؤاد البهي السيد،١٩٩٨: ٢٤١)

وبصفة عامة فإن علم النفس الحديث يعني بذكاء الشخص ، إمكانيته العقلية العامة وتؤثر هذه الإمكانيات بدرجات متفاوتة في مختلف جوانب نشاطه العقلي وفي ضوء ذلك يمكننا أن ننظر إلي الذكاء علي إنه استعداد عقلي عام ،أو قدرة عقلية عامة حسب هدف الدراسة . فان كنا ندرس ذكاء فرد بهدف تحديد مستواه العقلي العام في الوقت الراهن سميناه قدرة عقلية عامة.

أما إذا كان الهدف التنبؤ بما سوف تكون عليه القدرة العقلية العامة في المستقبل سميناه استعدادا عقليا عاما، فمقدار ذكاء طفل العاشرة من عمره يمكن أن نسميه قدرته العقلية العامة إذا كنا نريد أن نحدد به قدرته الحالية أي يمكن أن نسميه قدرته العقلية العامة علي مزاولة النشاط العقلي ، وفي نفس الوقت يمكن أن نسميه استعداده العقلي العام إذا كنا نريد أن نتنبأ عن طرق كم ذكائه الحالي بما سوف يكون عليه ذكاؤه في سن الخامسة عشرة علي سبيل المثال ، أو بما سوف يكون في إمكانه مزاولته من نشاط عقلي بعد فترة معينة .

ويتضح ذكاء الفرد أكثر ما يكون فيما يلي:

١) حدة الفهم وسرعته ودقته وصوابه

٢) القدرة علي التعلم ، كالتحصيل الدراسي في المدرسة أو المعهد أو الجامعة

٣) القدرة علي معالجة المواقف الجديدة التي تتعرض لها الشخصية بمهارة ونجاح.

٤) القدرة علي إدراك العلاقات المجردة بين الأشياء أو الموضوعات أو الظروف أو الأسباب أو العوامل المختلفة

٥) القدرة علي التعامل بالرموز والمجردات

٦) القدرة علي الإستفادة من الخبرات الماضية في مواجهة المواقف والظروف والمشكلات الحالية والتعامل معها

٧) القدرة علي إنجاز أعمال وواجبات تتميز بالتعقيد
٨) القدرة علي الأبداع والأبتكار وإظهار الأصالة أثناء قيام الفرد بأوجه نشاطه المختلفة .

(فرج عبد القادر طه ،١٩٨٩صـ ١٠٣)

ويري فرج طه (١٩٨٩) أن كل فرد منا يتمتع بدرجة ما من الذكاء **(أو بقدرما من الذكاء)** كبرت هذه الدرجة أم صغرت . فكما أن لكل منا طولا معينا فأن له أيضا ذكاء معين . وهكذا لايوجد فرد معدوم الذكاء مهما بدا غبيا ، فحتي ضعاف العقول لهم ذكاء ولكنه منخفضا في درجته ، ومتدن في مقداره ويعبر عن ذكاء الفرد بنسبة ذكائه Intelligence Quotient وتعرف كثيراً باختصارها الأجنبي **I.Q** وهذه الدرجة تكون متوسطة عندما تكون قريبة من ١٠٠ .وكلما زادات عن ذلك كلما كان الفرد أكثر ذكاء حتي تصل إلي ١٤٠ فيما فوقها عندئذ يعد الفرد عبقرياً.وكلما انخفضت عن ١٠٠ كان الفرد قليل الذكاء حتي تصل إلي الستين وما دونها ، عندئذ يصبح الفرد ضعيفا عقليا .

(نفس المرجع السابق ،١٩٨٩صـ ١٠٤)

وتؤكد المفاهيم الإحصائية للذكاء علي ضرورة التعامل معه باعتباره عاملاً عاماً General factor وقد أتفق ثورنديك وزميلاه علي تعريفه بأنه يتكون من التجمع المعرفي وعمليات الضبط التي يستخدمها الفرد كتنظيم الاستراتيجيات التواؤمية لحل المشكلات الجديدة أو أنه ما يستخدمه الفرد حين يواجه مشكلة لم يسبق له حلها .

(نقلاً عن لويس مليكه ، ١٩٩٤: صـ ١٤)

وقد وضع بينيه تعريفات للذكاء منها :

في عام ١٩٠٤ حدد بينيه تعريف الذكاء بوصفه " القدرة علي نقد وتقويم الذات" .

(نقلاًعن فتحي الزيات ،١٩٩٩ : صـ٩٥)

وفي عام ١٩٠٨ حدد بينيه الذكاء بوصفه القدرة علي التوجيه المباشر للفكر أو القدرة علي أتخاذ موقف والقدرة علي التكيف المباشر للمواقف الجديدة **(نقلاًعن عبد الرحمن محمد العيسوي، ١٩٩٦صــ ٢١٨)**

تعقيب ...

تشترك التعريفات السابقة عن الذكاء في كونه (قدرة) سواء كان قدرة عامة حالية أم استعداداً عقلياً ، وتؤكد أيضاً التعريفات علي وجود أكثر من عملية أو نشاط داخل هذه القدرة العامة ، وهي مركب من مجموعة من القدرات والمهارات ، ويعبر عنها بنسبة الذكاء ، كما أن هذه القدرة تؤثر سواء في نجاح أو فشل الفرد في أدائه داخل العملية التعليمية ، وكذلك تأكدت فكرة أن الذكاء هو قدرة الفرد علي حل مشكلة جديدة لم يتعرض لها الفرد من قبل والتكيف مع هذه المشكلة من أجل التطور والتقدم وتقدم الدراسة الحالية التعريف الذي يقدمه مقياس بينيه الصورة الرابعة فهو الأداة الأساسية في هذه الدراسة والذي علي ركز كون الذكاء هو ما يستخدمه الفرد حين يواجه مشكلة لم يسبق له حلها باعتباره عاملا عاما ، وكذلك تبنت الدراسة مفهوم القدرات الطائفية التي تعبر عنها بالعامل العام لدي كل فرد والتي تختلف من شخصاً لآخر ومن فئة إلي أخري .

٢- <u>الفوائد التربوية لتطبيق اختبارات الذكاء :</u>

تعتمد التربية الحديثة في رعايتها وتوجيهها لنمو الأطفال علي معرفة مستويات ذكائهم هذا ويمكن أن نلخص أهم التطبيقات التربوية للقياس العقلي في :

١. تقسيم التلاميذ في فصولهم المدرسية إلي مجموعة متجانسة تجانسا عقليا لا يعوق عملية التعليم
٢. توجيه التلاميذ للتعليم الأعدادي والثانوي أو التعليم الفني توجيها يساير قدراتهم العقلية المختلفة ومستويات ذكائهم ومدي صلاحية كل فرد لكل مرحلة من هذه المراحل
٣. إنشاء فصول ومدارس خاصة لمدارس المتأخرين عقلياً

٤. أكتشاف الموهبة أو العبقرية في نموها السريع القوي وتهيئة الجو العلمي المناسب لها.
٥. تحليل أسباب التأخر الدراسي بنوعيه العام والخاص ، ومعرفة مدي أتصاله بضعف الذكاء أو المؤثرات المختلفة ، وعلاجه علاجا صحيحا
٦. التوجيه المهني ، لارتباط كل مهنة بنسبة ذكاء خاصة تحدد لها نطاقها وأفاقها

(فؤاد البهي السيد، ١٩٨٩: صـ١٤٧)

تعقيب .....

تؤكد الفوائد التربوية علي مفاهيم أساسية داخل الدراسة وهي توجيه التلاميذ في الناحية التعليمية وذلك من خلال قياس نسبة الذكاء ومعرفة نقاط القوة والضعف لدي كل تلميذ وبذلك نستطيع أن نقدم حلولا مبكرة والعمل علي حل المشكلات التعليمية لتفادي المشكلات النفسية والتربوية اللاحقة .

٣-الذكاء لدي ذوي صعوبات التعلم :

يؤكد العلماء والباحثون العاملون فى مجال صعوبات التعلم علـى انتماء ذوى صعوبات التعلم إلى المستوى المتوسط أو فوق المتوسط من حيث نسبة الذكاء، ويتضح ذلك من خلال التعريفات ومحكات التعرف علي هؤلاء التلاميذ ويعد محك التباعد بين القدره العقلية والتحصيل الدراسى من أهم المحكات المستخدمة لتحديدهم بالإضافه إلى محك استبعاد حالات الإعاقة العقلية والحسية والجسمية . **(Lioyed, 1994, 1-5)**

وقد أوضحت نتائج دراسة " هوتن " و " دافنبورت " ، **(Hutton & Davenport, 1985)** أن متوسط نسب ذكاء صعوبات التعلم على مقياس " وكسلر " لذكاء الأطفال كالتالى : نسبة الذكاء الكلية (٢٢, ١٠٠) ، نسبة الذكاء اللفظية (٩٧,١).

(Hutton & Davenport, 1985,P. 411)

كما أن تحديد بروفيل للمهارات يعتبر الخطوة الأساسة والهامة لتحديد ما يمكن قياسه ، وأن أفضل ما يقال علي اختبار الذكاء هو أنه يقدم لنا أحتمـــالات متوسطة عما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة التعلم أم لا.

(Julie Dockrell&M.C Shame,1997:P47)

كما تساعد نتائج اختبارات الذكاء في تشخيص صعوبات التعلم لدي الفـــرد فمن كان يعاني من صعوبات سيحصل علي نتائج جيدة في أقسام الاختبار التي لديه قدرة في مجالاتها ، ويحصل علي نتائج متدنية في المجالات التي يبدو عنده صعوبة فيها.

(سهير كامل ، ١٩٩٨ : صـــ ٢٤٢)

وتشير نتائج البحوث إلي الارتباط الوثيق بين مستوي القدرات المعرفيـــة للتلميذ وبين نجاحه في المواد الدراسية وتوافقه في الحياة المدرسية بخاصة فـــي تشخيص أسباب الفشل في التحصيل ولا يتوقف الأمر علي نسبة الذكاء الكليـــة ،بل يطلب تحديد مستوي القدرات المعرفية النوعية .لارتباطها النوعي بالدراسة والمواد الدراسية المختلفة. ومن المشاكل التـــي تواجـــه المـــربيين تـــشخيص صعوبات التعلم، حيث يعجز التلميذعن تعلم القراءة أو الكتابـــة أو الحـــساب أو حتي الموسيقي ، ورغم أن مستواه العقلي قد يكون متوسط أو فوق المتوســـط ، وفي الجانب المقابل فإن هناك حاجة إلي اكتشاف وتوجيه الموهوبين والمتفوقين ، حيث يشكلون ثروة قومية إذا حرصنا علي اكتـــشافهم مـــن خـــلال تطبيـــق اختبارات القدرات المعرفية خاصة في توجيه الطالب وانتقاله من مرحلة تعليمية إلي مرحلة تعليمية أخري بدءا من دور الحضانة ورياض الأطفال وحتي إلـــي مابعد التعليم الجامعي وكذلك في توزيع الطلاب علي الفصول.

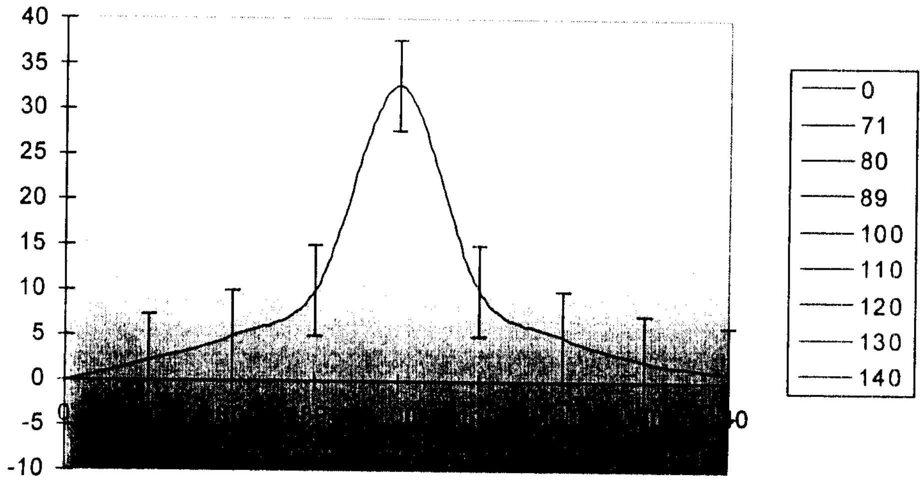
(لويس مليكة ١٩٩٨ :صـــ١٥٢)

ومن الدراسات العربية التي استخدمت الصفحة النفسية لاختبار ستانفورد بينيه الصورة الرابعة دراستي فاتن صلاح عبد الصادق (١٩٩٩) ، دراسة عبير طوسون (٢٠٠٤) وكان الهدف منها : رسم صفحة نفسية للقدرات والتـــأثيرات

المتضمنة علي مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة لذوي صعوبات الـتعلم، ومقارنتها بفئات أخري .

4. معامل الذكاء : لقد تبني تيرمان رقماً قياسياً في الذكاء ، افترضـه العـالم الفرنسي الألماني وليم ستيرن (١٨٧١-١٩٣٨) وهو ما يـسمي الآن بمعامـل الذكاء ، أي انه يعبر عن الذكاء كنسبة بين العمرين العقلي والزمني مـضروبا في ١٠٠ ، وهذا يعني أنه إذا كان العمر العقلي أقل من العمـر الزمنـي فـان معامل الذكاء سيقل عن (١٠٠) ، و إذا كان العمر العقلي أكبر من العمر الزمني فان معامل الذكاء سيزيد عن (١٠٠)، وفي حالة الطفل المتوسط الذي يتساوي عمره العقلي مع عمره الزمني فأن معامل الذكاء يكون (١٠٠).

المنحني التكراري لتوزيع الذكاء شكل رقم (١)



(لويس مليكة ، ١٩٩٨ :صـــ٢٢٨)

جدول رقم (١) معاملات الذكاء علي مقياس ستانفورد بينيه

معامل الذكاء	الوصف اللفظي له	النسبة المئوية من عينة التقنين
١٤٠ فما فوق	متفوق جدا	١%
١٢٠-١٣٩	متفوق	١١%
١١٠-١١٩	متوسط مرتفع	١٨%
٩٠-١٠٩	متوسط	٤٦%
٨٠-٨٩	متوسط منخفض	١٥%
٧٠-٧٩	حالات هامشية	٦%
أقل من ٧٠	تخلف عقلي	٣%
		١٠٠%

(نقلا عن عبد الرحمن عدس ، محي توق ١٩٩٨، صـ٢٩١)

تعقيب..

ومما سبق يمكن أن نستدل علي أهمية الارتباط بين نسبة الذكاء والتصنيف التربوي ، وهذا ما يؤكد على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم فئة غير متمايزة في الذكاء بينهم وبين الآخرين حيث تقع درجاتهم في المدي من المتوسط إلي المتوسط المرتفع في الذكاء ويستخدم ذلك كمحك للاستبعاد ، حيث يمكن التمييز بينهم وبين الأطفال المتأخرين دراسياً أو عقلياً.

٥. مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) :

" المقياس الذي قام بإعداده وتقنينه ، هاجن وساتلر لقياس مجموعة من القدرات العقلية المتضمنة في الاختبارات الفرعية المكونة للمقياس وذلك بالاعتماد علي نموذج هيراركي يتكون من ثلاثة مستويات لتحديد القدرة العقلية العامة وقد قام بإعداده وتقنينه في مصر لويس كامل مليكه" .

(لويس مليكه،١٩٩٤-١٩٩٨)

أ- تاريخ المقياس :

يحتل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء موقعا بارزا في حركة القياس السيكولوجي نظرياً وتطبيقاً ، وذلك إلي الحد الذي أصبح معه المقياس محك صدق للمقاييس الأخري للقدرة المعرفية العامة ، وأداة رئيسية في الممارسة الاكلينيكية.

(لويس مليكة،١٩٩٨ صـ:ـ١)

يوضح تاريخ المقياس أن معده العالم الفرنسي بينيه قد بدأ تدريبه في ميدان الطب النفسي وأصبح أشهر عاماء النفس في فرنسا بعد أن وضع مقياساً دقيقاً للذكاء وكان " بينيه " عالما تجريبيا أهتم بدراسة العمليات العقلية المعرفية وأطلق علي منهجه سيكولوجية الفرد .

(فؤاد أبو حطب ،:١٩٨٩ صـ ٢٤٩)

بدأ تاريخ المقياس بمحاولات سيمون وبينيه في فرنسا ، ثم عكف ترمان وتلامذته في جامعة ستانفورد في إعداد الاختبار بحيث يصلح للاستخدام في البيئة الأمريكية.

(أحمد زكي صالح١٩٧٩،صـ٥٧٣)

وأُدخلت أول مراجعة ظهرت عام ١٩١٦ عدة تعديلات علي المقياس الفرنسي ، وظهرت المراجعة الثانية تحت اشراف ترمان وزميلته في جامعة ستانفورد الدكتورة ميريل ، عام ١٩٣٧ من صورتين (ل، م) أمتد كل منهما إلي مدي عمري أوسع ، كما أعيد تقنين المقياس علي عينة أكثر صدقاً تمثيلا للمجتمع الأمريكي . وأخيرا ، ظهرت المراجعة الثالثة عام ١٩٦٠ في صورة واحدة (ل ــ م) تشمل أحسن ما في الصورتين ل، م من فقرات ، وبصورة ما أمكن معها التخلص من الفقرات التي تختلف مضمونها عن ملاحقة التقدم الحضاري والتكنولوجي وقد اقتبست مراجعة ١٩١٦ إلي الكثير من لغات العالم ، وفي مصر قام الأستاذ اسماعيل القباني عام ١٩٧٣ ، بنقل المقياس إلي العربية مع إدخال بعض التعديلات الضرورية عليه لجعله ملائماً

للبيئة المصرية ، وفي عام ١٩٥٦ صدرت النسخة العربية للصورة ل من مراجعة ١٩٣٧ والتي قام بإعدادها محمد عبد السلام ولويس كامل مليكة.

وفي مصر ، قام حنوره ومرسي بإصدار الصورة العربية لمراجعة ١٩٦٠ ، وفي اطار تطوير المقياس لكي يواكب التطور في النظر إلي القدرات المعرفية والأساليب السيكومترية ، صدرت عام ١٩٨٦ الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه وهي الصورة التي أعدها روبرت ل.ثورنديك ، وأليزابيث ب.هاجن وجيروم م. ساتلر .وتمثل هذه الصورة في تقديرنا تطويرا جوهريا في قياس القدرات المعرفية.

(لويس كامل مليكه، ١٩٩٢ صـ ١٣٣- ١٣٤)

كما انه صدرت الصورة الرابعة من المقياس عام (١٩٨٦) وقد أعدها وطورها بحيث تلائم البيئة العربية.

(لويس كامل مليكة، ١٩٩٤- ١٩٩٨)

ب- الأساس النظري للاختبار :

سعي "**بينيه**" عند إعداده للمقياس لأن يحتوي علي اختبارات متنوعة مع التركيز علي فئات معينة من العمليات العقلية التي تشمل (الفهم العام ـ القدرة علي إصادر الأحكام ـ المبادأة ـ التكيف) وذلك رغم عدم وضعه تعريفا شكليا صريحا للذكاء ، ومن الجدير بالذكر أن مقياس ستانفورد بينيه في الصور الثلاث الأولي يعطي درجة واحدة تمثل في مستوي الوظيفة المعرفية العامة .

(لويس مليكة، ١٩٨٩: صـ١)

وقد حدد ثورنديك وهاجن وساتلرأربعة مجالات لقياس القدرات المعرفية هي :

أ. الاستدلال اللفظي

ب. الاستدلال الكمي

ج. الاستدلال المجرد البصري

د. الذاكرة قصيرة المدي

ولكنهم قرروا أيضا ضرورة الحصول علي درجة مركبة أو كلية تمثل العامل العام أو القدرة الأستدلالية العامة .

(لويس مليكة، ١٩٩٨،صـ ٧)

وقد تم اختبار هذه المجالات الأربعة بناء علي نموذج هيراركي من ثلاث مستويات لتركيب القدرات المعرفية ، ويشتمل النموذج العام العامل **(g)** في المستوي الأعلي يليه في المستوي الثاني ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلورة – القدرات السائلة التحليلية – الذاكرة قصيرة المدي ، ويتكون المستوي الثالث من ثلاثة مجالات أكثر تخصصا وهي الاستدلال اللفظي والاستدل المجرد البصري ، والاستدلال الكمي.

ويستجيب هذا النموذج للأغراض التي يغلب أن يستخدم فيها المقياس مثل التعرف علي الأطفال الموهوبين ، وتقييم القدرات المعرفية لمن يعانون من عجز التعلم والمعاقين عقلياً . ورغم أن طبيعة العامل العام ليست واضحة الآن إلا أن ثورنديك وزميليه يميلون إلي الإتفاق مع الباحثين الذين يعرفونه بأنه " الاستراتيجية التوائمية لحل المشكلات الجديدة " .

(لويس كامل، ١٩٩٨:صـ ٧)

❖ **القدرات المتبلورة crystallized Abilities**

يمثل عامل القدرات المتبلورة المهارات المعرفية الضرورية لحل المشكلات ، وتتأثر هذه القدرات إلي حد كبير بالتعليم المدرسي.

❖ **القدرات السائلة التحليلة Fluid Analytic Abilities**

تمثل المهارات المعرفية الضرورية لحل المشكلات الجديدة وتكتسب القاعدة المعرفية الضرورية لها وتتأثر بالحياة العامة أكثر من الحياة المدرسية.

❖ **الذاكرة قصيرة المدي Short Term Memory**

وهي تقوم بوظيفتين :

١- الحفاظ علي المعلومات المدركة حديثاً بصورة مؤقتة إلي أن يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدي.

٢- الحفاظ علي المعلومات المستمدة من الذاكرة بعيدة المدي لاستخدامها في مهمة جارية . **(لويس، ١٩٩٨: صـ٨)**

جـ- أهمية مقياس بينيه الصورة الرابعة :

١- المساعدة في التمييز بين التلاميذ المعاقين عقليا والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

٢- المساعدة في التعرف علي الطلاب الموهوبين.

٣- دراسة إرتقاء القدرات والمهارات المعرفية لدي الفرد من سن ٢إلي مرحلة الرشد.

٤- مساعدة المعلم في فهم سبب ما يواجهه التلميذ من صعوبات في التعلم.

(لويس مليكة،١٩٩٨ : صـ ١١)

بشكل عام هناك عاملان كما يذكر (روبنسون ونانسي ، ١٩٩٢) تنفرد بهما الصورة الرابعة للمقياس وهي التمثيل الواضح والقوي للعبقرية ، وشمول المعايير لكل الأعمال وتوسعها بشكل يشمل الثقافات المختلفة ، وكما يري (جلوب وآخرون ١٩٩١) أن الصورة الرابعة تتميز بقدرة كبيرة علي المرونة مما يمكنها من الاستخدام مع ذوي مشكلات السمع ، وكما يؤكد (كلين ، ١٩٩٣) أن مقياس بينيه الصورة الرابعة هو الوحيد الذي شملت متغيراته أكثر مساحة معرفية ممكنة ممثلة للأطفال والتي لم توجد في أي من المقاييس الأخري مثل " كوفمان" .

(نقلاً عن علي مرزوق ، ٢٠٠١ صـ٢٥:٢٦)

تعقيب ....

ومما سبق أتضح لنا التطور التاريخي ، والأساس النظري للاختبار وماهي مجالات الاختبار الأربعة وعدد الاختبارات المكونة له والقدرات التي يتكون منها الاختبار سواء كانت قدرات سائلة أم قدرات متبلورة ، وماهي مميزات الصورة الرابعة ، وقد تم استخدام ثمان اختبارات في هذه الدراسة وهذه الاختبارات موزعة علي المجالات الأربعة للاختبار وتختبر القدرة اللفظية ،

القدرة الكمية ، القدرة المجردة البصرية والذاكرة قصيرة المدي وهذه الاختبارات هي كالتالي (اختبار المفردات ، اختبار الفهم ، اختبار السخافات من المجال اللفظي، الاختبار الكمي من مجال الاستدلال الكمي ، اختبار تحليل النمط والنسخ من مجال الأستدلال المجرد البصري ، واختبار ذاكرة الجمل وذاكرة الخرز من مجال الذاكرة قصيرة المدي وذلك تبعا لشروط التطبيق للمرحلة العمرية كما ورد في دليل المقياس.

د- الصفحة النفسية Psychological Profile

وسوف تتعرض هذه الدراسة لمفهوم الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة والقدرات الفرعية داخل الصفحة النفسية وطريقة استخدامها داخل الدراسة.

تساعد الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة للذكاء علي تحديد جوانب القوة والضعف في الاختبارات الفرعية المكونة للمقياس كما يمدنا النموذج التوكيدي بصفحة نفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة.

يشار إلي مصطلح الصفحة النفسية بعدة مصطلحات أجنبية Psychological Profile, Psychological Psycho gram ويعد (روسوليمو Rossolime) هو من أوائل من استعانوا بالتمثيل البياني لتحديد الموقف النسبي لأحد الأفراد في بعض المقاييس اللفظية كالذكاء اللغوي والتحصيل الدراسي والقدرة الميكانيكية .

ويعرف ماكميلان الصفحة النفسية بأنها رسم بياني لمجموعة من الخصائص المحددة والمقاسة مثل سمات الشخصية.

(نقلاً عن مريم ثابت ، ٢٠٠٢: صـ ١٢٥)

كما أشار كمال دسوقي إلي الصفحة بأنها " تمثيل بياني لفرد معين يوضح نتائج لمختلف الاختبارات والقيم المقدرة رأسيا والمجمعة بخط مستمر ترسم ظلا أشبه بالبروفيل وهو تقسيم للفرد به يتقدر طراز قدراته أو سمات شخصيته وهو

تمثيل بالرسم لمستوي فرد ما في سلسلة تقيس اختبارات تقيس مختلف جوانب عقليته . **(كمال دسوقي ، ١٩٩٠ : صـ١١٤١-١١٤٢)**

وتمثل الصفحة النفسية في بينيه الرابعة التحليل الداخلي لمستوي أداء الفرد علي مختلف الاختبارات أو ما يطلق عليه الفروق داخل الفرد كما أنها تيسر الإنتقال من الأداء علي الاختبارات إلي صفات وخصائص المفحوص.

(عصمت عبد المنعم ، ٣٩صـ٢٠٠١)

ويعرف (دريفر Drever١٩٧٧) الصفحة النفسية بأنها وصف كمى أو رسم بيانى يوضح موقف الفرد أو مستواه فيما يتعلق بمجموعة من الاختبارات التى تقيس جوانب عقلية أو شخصية مختلفة .

(Drever 1977:p. 225)

يعرفها (جولدنسون Goldenson ١٩٨٤) بأنها تمثيل بيانى للدرجات أو أى بيانات اخرى بواسطة المنحنيات أو الرسوم البيانية .

(Goldenson ,1984:p.588)

ويعرف ماكميلان (Macmillan)الصفحة النفسية بأنها رسم بيانى لمجموعة من الخصائص المحددة والمقاسة مثل سمات الشخصية بينما يرى فرج طه(١٩٩٣)أن الصفحة النفسية هى رسم بيانى يوضح المستوى النسبى للفرد على أكثر من اختبار أو فى أكثر من سمة أو استعداد نفسى أو عقلى حتى نعلم فى ايهما يكون مرتفعا وفى ايهما يكون متوسطا وفى ايهما يكون دون المتوسط أو الى مدى يكون هذا الإرتفاع أو الإنخفاض .

(فرج عبد القادر طه ،١٩٩٣صـ ٤٣٣)

ويشير عبد المنعم الحفنى (١٩٩٤)الى أن الصفحة النفسية هى تقييم الفرد من خلال تحليل درجات ادائه على عدد محدد من الاختبارات أو المتغيرات وهو رسم بيانى عقلى أو نفسى يوضح أداء الفرد على عدد من الاختبارات التى تقيس الجوانب المختلفة من عقليته أو تكوينه النفسى .

(عبد المنعم الحفنى ،١٩٩٤صـ ٦٥٦)

كما يعرفها فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) بأنها رسم بيانى يعبر عن درجات الافراد فى بطاريه من الاختبارات وعادة ما تكون هذه الدرجات فى صورة درجات معيارية لتسهيل المقارنة بينهما .

(فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ صـ٦٧٦)

ونلاحظ أنه لايمكن رسم الصفحة النفسية لعدة اختبارات أو استعدادات نفسية إلا على اساس معيار موحد كالميئينات أو الدرجة التائية مثلا حتى يمكن المقارنة بين هذه الدرجات على مختلف تلك الاختبارات أو الاستعدادات بناء على تشابه وحدات المعيار فى كل الاختبارات، هذا ويجوز أن تكون الصفحة النفسية على هيئة جدول يعرض نفس البيانات .

(فرج طه ،١٩٩٣ :صـ٤٣٣ـ٤٣٤)

ولقد سبقت أنستازى (١٩٨٢) Anastasi كل من فرج طه وفؤاد ابو حطب فى الحديث عن الصفحة النفسية ومحاولة تعريفها وذلك من خلال حديثها عما أسمته بالنظرة الفارقة فى قياس الذكاء والتى تتمثل فى زيادة عدد الاختبارات التى تقيس جوانب مختلفة من الذكاء بحيث لا تعتمد على درجة واحدة كلية فقط حسب نسبة الذكاء، وإنما فى مجموعة من الدرجات لمختلف جوانب النشاط العقلى تسمح لنا برسم صفحة نفسية توضح نواحى القوة والضعف لدى المفحوص .

(Anastasia,1982: 25,204)

<u>هـ- استخدام الصفحة النفسية في الدراسة :</u>

تم استخدام الصفحة النفسية فى الدراسة وذلك بهدف التعرف على القدرات المعرفية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال تحليل الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات .

وقد رتبت اختبارات المقياس فى الصفحة النفسية طبقا لترتيب ورودها فى صفحة غلاف كراسة تسجيل الاجابة الخاصة بالمقياس ، وتشتمل الصفحة من اليمين على القدرات والتأثيرات ، ويوجد على اليسار عمود تسجيل يبين نقاط

القوة (ق) ونقاط الضعف (ض)، ويتم ملء الصفحة للمفحوص على النحو التالى:

١ـ يسجل أسم المفحوص وسنه ومتوسط درجات عمره المعيارية فى أعلى الصفحة.

٢ـ يسجل فى السطر الأول الدرجة العمرية المعيارية التى حصل عليها المفحوص فى كل اختبار .

٣ـ يسجل فى كل مربع فى السطر الثانى متوسط الدرجة العمرية المعيارية للمفحوص فى كل الاختبارات .

٤ـ يسجل فى السطر الثالث الفروق بين الدرجة العمرية المعيارية فى كل اختبار وبين المتوسط الشخصى مع استخدام إشارات +/-.

٥ـ يسجل فى السطر الرابع (ق) لكل اختبار بلغ الفرق منه (٧) نقاط أو أكثر حيث يعد جانب قوة فى الصفحة المعرفية ، ويسجل (ض) أذا بلغ الفرق (-٧) أو أكثر حيث لا تعني وجود لدلالة قوة أو ضعف (-١) إلى (-٦) وذلك فى كل مربع أبيض أمام القدرة أو التأثير .

٦- تقدر القوى بأنها قوى فى عمود التخليص وهو العمود الاخير أذا حصل المفحوص على عدة علامات (ق) أو على (ق) مع (+) ، وتقدر بأنها ضعف أذا حصل على علامة (ض) أو عليها مع (-) ، ودون ذلك لا يتوافر مؤشر كمى فى هذه الحالة واضح فى نمط تحليل نتائج الاختبار وينبغى فى هذه الحالة البحث عن دليل إثبات أو نفى على أساس المعلومات الكيفية عن الحالة .

ونلخص في النهاية إلي وضع تعريف إجرائي للصفحة النفسية لستانفورد بينيه وهو عبارة عن ملخص لحساب الفروق بين متوسطات الدرجات العمرية المعيارية للاختبارات الفرعية الثمانية التي طبقت علي عينة الدراسة والذي تتضح من خلالها جوانب القوة وجوانب الضعف في القدرات العقلية المعرفية التي تعكسها هذه الاختبارات.

وكان من الأهمية أن نشير إلي تعريفات القدرات الفرعية داخل الصفحة النفسية ويطلق عليها لويس مليكة (١٩٩٨) قائمة تعريف المصطلحات المستخدمة لتحديد القدرات والتأثيرات المستنتجة من الاختبار :

- **الانتباه attention**: القدرة علي التركيز علي منبهات أو جوانب من البيئة .
- **الذاكرة السمعية Auditory memory**: القدرة علي تذكر معلومات حصل عليها المفحوص من خلال عملية السمع .
- **التجزئة chunking**: القدرة علي تنظيم المادة إلي وحدات من المعلومات من أجزاء بسيطة مثلا من حروف فردية إلي أجزاء معقدة مثل كلمات أو جمل.
- **الربط العنقودي Clustering**:الجمع معاً أو التصنيف في ارتباط وثيق بعدد من الأشياء من نفس النوع أو نوع شبيه.
- **تكوين المفهوم Concept Formation**: تطوير مفاهيم هي أفكار تقوم علي أساس خصائص مشتركة لمجموعة من الأشياء أو الأحداث أو الصفات . وتتكون المفاهيم من خلال التمييز والهاديات السياقية والتعريف أو التصنيف
- **المرونة Flexibility** : القدرة علي التعديل أو التغيير ، اللدانة والتنوع وغالبا التكيف مع المواقف الجديدة
- **القدرات السائلة التحليلية Fluid-analytic abilities**: المهارات المعرفية الضرورية لحل مشكلات جديدة تتضمن منبهات من أشكال أو منبهات غير لفظية وتكتسب قاعدة المعرفة الضرورية من هذا النوع من حل المشكلات من الخبرات العامة أكثر مما تكتسب من التعليم الدراسي
- **الاستدلال الأستقرائي Inductive reasoning** : عملية التفكير التي يتم فيها التوصل إلي استنتاجات من ملاحظات معينة . وهو حجر

الزاوية في الطريقة العلمية من حيث أنه يشكل عملية تكوين الفروض من حقائق وملاحظات معينة وهي عملية إنتقال من التفكير الخاص إلي التفكير العام.

- **معرفة بناء الجملة والأعراب Knowledge of syntax** : معرفة القواعد التي تحكم بين كلمات في جمل أجرومية (نحوية) .
- اللباقة اليدوية Manual dexterity : المهارة والسهولة في استخدام الفرد ليدية .
- **المفاهيم الرياضية Mathematical concepts** : القدرة علي التعامل مع خصائص الأعداد الحقيقة والعلاقة بينها.
- **الحساب الرياضي Mathematical computation** : فهم أعداد حقيقية والعمليات الحسابية الأربعة ، الجمع ، الطرح، الضرب، القسمة.
- **الذاكرة طويلة المدي ذات المعني Long Term Memory**: استدعاء مادة قابلة للفهم أو التفسير تبقي مدة طويلة من الزمن.
- **التخطيط planning** : القدرة علي تصميم أو تصور تحقيق أو إنجاز مجري من الأفعال.
- **التعاقب أو التسلسل Sequencing**: القدرة علي القيام بسلسلة متصلة أو مرتبطة من الأحداث أو ترتيبها بحيث تكون الأحداث مرتبطة أو موصولة معا في الزمان .
- **الذاكرة قصيرة المدي Short Term Memory** : إعادة إنتاج أو التعرف أو أستدعاء مادة بعد فترة من الثواني
- **المعرفة الاجتماعية** : القدرة علي فهم المواقف والعلاقات بين الأشخاص واستباق المسار الصحيح للسلوك.
- **التصور المكاني spatial Visualization** : القدرة علي فهم وتصور التمثيلات البصرية والعلاقات المكانية وأداء المهام مثل قراءة الخرائط وتصور أشياء في الفراغ من منظور مختلف والقيام بالعمليات الهندسية.

- **الاستراتيجية Strategy** : خطة دقيقة أو طريقة أو فـــن اســـتخدام أو إعداد خطط لتحقيق هدف .
- **التركيب أو التوليف Synthesis** : التركيب أو الجمع بين أجـــزاء أو عناصر منفصلة لتكوين كل .
- **الفهم اللفظـــي Verbal comprehension** :القدرة علي الفهم الكامل ورؤية وطبيعة ودلالة مادة مقدمة لفظياً.
- **التعبير اللفظي verbal expression** : القدرة علي اســـتخدام اللغـــة اللفظية بفاعلية للتواصل مع الأفراد الآخرين
- **الذاكرة اللفظية verbal Memory** : القدرة علي تذكر شئ مكتوب أو منطوق سبق تعلمه
- **التخيل البصري Visual imagery** : القدرة علي تخيـــل أو عمـــل تمثيل بصري في العقل في غياب تنبه حسي
- **الذاكرة البصرية Visual memory** : القدرة علي تذكر ما سبق رؤيته في شكل صور بصرية.
- **التناسق البصري الحركي visual motor coordination** : القدرة علي التنسيق بين المعلومات البصرية وحركة الأجزاء المختلفة للجسم.
- **الإدراك البـــصري Visual perception** : الملاحظـــة البـــصرية والتعرف علي الموضوعات.
- **إرتقاء المفردات vocabulary development** : الزيادات المتتالية في فهم الشخص واستخدامه للكلمات ، والمفردات الأتصالية تكون عادة أكبر خمس مرات من المفردات الكتابية .

(لويس مليكة ، ١٩٩٨ صـــ ١٢٩-١٣١)

ومن التعريفات السابقة يتضح لنا أن تعريف كل مصطلح يساعدنا علي معرفة نقاط القوة والضعف لدي الطفل وهي التي سوف تظهر في النتائج وماهي القدرات المميزة بين الأطفال ممن لديهم صعوبات نعلم والعـــاديين، وبالتـــالي

نستطيع أن نحدد ما هي القدرات الضعيفة وما هي القوية والتي سوف تساعدنا فيما بعد في تنمية القدرات الضعيفة من خلال برامج متخصصة.

ثانياً: الإطار النظري الخاص بطفل الروضة

مقدمة:

يتزايد أهتمام الدول المتقدمة يوما بعد آخر بتعليم الأطفال الصغار الذين لم يصل سنهم بعد إلي مرحلة الألزام ، وذلك بعد أن دلت نتائج الأبحاث النفسية والتربوية الحديثة علي خطورة هذه المرحلة وأثرها البالغ في تكوين شخصية الفرد في حياته المقبلة ، وعلي القابلية الكبيرة للتعليم عند أطفال ما قبل الألزام.

كما أنه يعد طفل الروضة اللبنة الأولي في بناء الحاضر والمستقبل ويمثل أحد عناصر العملية التعليمية وأهمها ، ففي هذه المرحلة الحاسمة تتشكل وتتحدد الملامح الأساسية والرئيسية لشخصية الطفل في جميع جوانبه سواء (النفسية ، العقلية، الانفعالية ، الحركية ، الاجتماعية)، وتتشكل العادات والاتجاهات وهي حجر الزاوية التي تعتمد عليه مراحل النمو اللاحقة.

(أحمد اسماعيل حجي وإبتهاج محمود طلبة ، ٢٠٠٥ص٢٣)

ويشير(زكريا الشربيني ٢٠٠٣) أنه تبدأ هذه المرحلة من نهاية الرضاعة بحوالى عام حيث يقل الاعتماد ويتزايد الاستقلال تدريجياً وتنتهى بدخول الطفل المدرسة الإبتدائية ، ويطلق على هذه المرحلة عدة مسميات منها (مرحلة الحضانة ورياض الاطفال) ومرحلة (طفل ما قبل المدرسة) وتتميز هذه المرحلة بوضوح الفروق الفردية بين الاطفال فى مختلف جوانب السلوك ، ويستقر فيها كثير من خصائص الشخصية . وقد حظيت هذه المرحلة باهتمام كبير من علماء النفس ،وخاصة من أصحاب نظريات الشخصية بسبب الإعتقاد الذى مازال شائعاً من ان هذه المرحلة هى الأكثر أهمية فى دور حياة الانسان وفيها جذور البناء النفسى له ، وهى التى تحدد مسار النمو فى مراحله التالية .

وأصبح فى الأونة الاخيرة الاهتمام بالنمو عموما والنمو النفسى علـى وجـه الخصوص فى هذه المرحلة بسبب ما يمثله فى النمو الكلى للانسان .

(زكريا الشربيني، ٢٠٠٣ :صـ٩)

حظي موضوع تربية طفل ما قبل المدرسة باهتمامات كثيرة من رجال التربية مفكرين وفلاسفة ومربين ، حيث انهم أكدوا علي ضرورة توفير الحرية الكاملة للطفل خلال السنوات الأولي من حياته ، حيث تنمو مواهبـه وقدراتـه وإمكاناته بشكل سليم ، يؤدي إلي تنشئة متكاملة من النواحي كافة.

فقد أصبحت سن الخامسة من عمر الطفل تحتـل أهميـة كبيـرة مـن المعلمين والتربويين، وأخذت هذا السن هذا الاهتمام في الوقت الحاضر تمـشياً مع الاتجاه المعاصر في رياض الأطفال، وفي هذه السن يظهر الطفـل تفاعلـه الإيجابي مع غيره من الأطفال أو الكبار، يهيئ المناخ الصحي فـي ريـاض الأطفال فرصاً عديدة لتكوين قيماً إيجابية للطفل تجاه نفسه وتجاه الآخرين ، تلك الفرص التي قد لا يجدها في أسرته وإذا ما وضعت مناهج مناسبة للطفل فـي رياض الأطفال ، فإنه يكتسب منها ما هو مناسب لقدراته وطاقاته ، ومـن ثـم يؤثر في نموه الصحيح تأثيرا وجدانياً وعقلياً وجسدياً .

(فهيم مصطفي ،١٩٩٤: صـ١٧)

وفيما يلي سوف يتم عرض مجموعة من المفاهيم الأساسـية المرتبطـة بمرحلة الطفولة المبكرة أو طفل رياض الأطفال في النقاط التالية:

1. **أهمية مرحلة رياض الأطفال**
2. **أهداف تعليم الأطفال**
3. **تعريفات طفل الروضة**
4. **أهمية التسميات التي أطقت علي طفل الروضة**
5. **خصائص طفل الروضة**

١- أهمية مرحلة رياض الأطفال :

الأطفال مصدر الثروة الحقيقة ، وهم الأمل في تحقيق مستقبل أفضل، فالاهتمام برعاية الطفل وتنشئته وتحقيق أمنه أمر حيوي تتحدد علي ضوئه معالم المستقبل ، ولذلك يجب ألا تدخرالدولة أي جهد في توفير الاحتياجات الأساسية التي تؤمن للطفل حياته ومستقبله .

(هدي قناوي، ١٩٩٨ :صـ١٨)

٢- أهداف تعليم الأطفال :

يستجيب الطفل بشكل إيجابي إلي التوجيه ، إذا توفرت له الحرية ، ووجد المكان المناسب ، وحتي يتعلم استخدام جسمه بشكل فعال ، يجب أن توفر له فرصة يمارس فيها مهاراته الحركية ، ليعمل بطريقته الخاصة . وفي الروضة تتوافر المساحات والمعدات والتوجيه الذي يزيد من نشاط الطفل الحركي ، كما أن تنوع المواد الدراسية يوفر الفرصة ليمارس مهاراته اليدوية ، فكل ما فيها يجب أن يتناسب مع حجمه ومع قدراته بشكل يمنكه من القيام بالنشاط ، وبطريقته الخاصة، وإن كان من الضروري أن يصادف العديد من بعض المشاكل والصعوبات ، كما أن نجاحة سيرسم اتجاهاته نحو المستقبل.

(محمد عبد الرحيم ،١٩٩٠:صـ ١٦ -٣٣)

وتعد رياض الأطفال من أخصب المراحل التربوية التعليمية في تشكيل الشخصية فيها يتعلم الطفل تلقائياً ويمهد لمسار العملية التربوية في المستقبل، وهي المرحلة الحاسمة في تشكيل أساسيات الشخصية ومسار نموها وأساسية في العملية التربوية فهي حلقة الوصل بين المنزل والمدرسة لأنها امتداد بين مرحلتي التربية المنزلية و الخطوة الأولية للسلم التعليمية ،وهي في كلتا الحالتين فترة حاسمة في حياة الطفل لبناء شخصيته وتكامل جوانب نموه الأساسية من عقلية ،وإدراكية، ولغوية، وجمالية، وحسية، ومعرفية، وخلقية، ونفسية، وإنفعالية، ومهارية ، وكل هذه يجعلها مرحلة هامة ولها أبلغ الأثر في حياة الطفل المستقبلية. **(هدي قناوي١٩٩٣ : صـ١٨)**

تزداد قدرة الطفل علي استخدام اللغة ومن أحدي أشكال التطور هو السلوك الرمزي symbolic التي تظهر خلال هذه المرحلة.

(ليلي كرم الدين ٢٠٠٢: صـ ٤٨)

ويسير تفكير الطفل في تطوره علي المستوي العياني الملموس إلي التفكير علي المستويات الأكثر تجرداً from concrete to abstract things

يسير النمو العقلي للطفل في تطوره علي المستوي غير المرن وغير القابل للأنعكاس إلي الفكر المرن القابل للأنعكاس السريع الأتوماتيكي from reality possibility probabilistic thinking .

(نفس المرجع السابق : صـ ٤٩)

تعقيب....

ومما سبق يتضح أهمية مرحلة رياض الأطفال فأنها اللبنة والمرحلة الحاسمة في حياة الفرد وأنها البنية الأساسية والمرحلة التمهيدية الذي يبني عليها العملية التعليمية بأكملها وأن أي خلل في هذه المرحلة يؤدي إلي ظهور المشكلات التي تظهر بعد ذلك سواء كانت تعليمية أم نفسية ، كذلك أن أكتشاف وتشخيص هذه المشكلات مبكرا يوفر من الوقت والجهد وأستمراراً في العملية التعليمية يوفر علي الطفل نفسه تعرضه للمشاكل ، أي أن دراسة الصعوبات التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة يبرز لنا ما هي وسائل الحد من هذه الصعوبات.

٣- <u>تعريفات طفل الروضة</u>: Kindergarten Child

تتفق العديد من التعريفات المختلفة على أن مرحلة طفل الروضة تمتد من سن الثالثة إلى سن السادسة تقريباً ومنها :

" إن طفل الروضة هو طفل ما بين ثلاث إلى ست سنوات ويلتحق غالبية هؤلاء الأطفال بنوع ما من المدارس تبدأ من عمر الثالثة ، والبعض الآخر يلتحق بمراكز الرعاية اليومية ويطلق على هذه المرحلة مرحلة الطفولة المبكرة". **(Papilla & Wendkos , 1992 ,p. 178)**

وتمتد مرحلة الطفولة المبكرة من سن الثانية إلى سن السادسة ويطلق عليها أحيانا مرحلة ما قبل المدرسة . "

(محمود عطا حسين ، ١٩٩٨ ، صـ ١٧٣)

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من نهاية مرحلة الرضاعة حتى دخول المدرسة إذ تستقبل دور الحضانة ورياض الأطفال فيما بين الثالثة والسادسة تقريبا .

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠١ ، صـ ١٩١)

" أن مرحلة الطفولة المبكرة أو طفل ما قبل المدرسة فيما تمتد بين الثانية والسادسة ، وتتميز باستمرار سرعة النمو ولكن أقل من سرعته في المرحلة السابقة " .

(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٩ ، صـ ٦١)

وأيضاً التعريفات تتفق بأن تلك المرحلة تتسم أيضاً بكثرة الحركة والنشاط ، ومنها :

" أن طفل ما قبل المدرسة يتسم بالنشاط فى البيت وخارج البيت ، ومرحلة ما قبل المدرسة تكون فيما بين ثلاث إلى ست سنوات وتسمى بسنوات اللعب . "

(Schickedanz ,et al , 1998 , p . 186)

ويري عادل عبد الله ٢٠٠٦ أن أطفال الروضة، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين ٤-٦ سنوات.

(عادل عبد الله ٢٠٠٦، صـ ١٠٠)

تعليق علي التعريفات :

تتفق التعريفات علي سن محدد لمرحلة طفل الروضة، وأنها تمتد من سن الثالثة إلي السادسة وأنها مرحلة يخضع فيها الطفل لنظام تعليمي وهو الروضة وتتسم هذه المرحلة بكثرة نشاط الطفل كما أوضح تعريف 1998 Schickedanz.

٤- أهم التسميات التى أطلقت على طفل الروضة :

تتميز هذه الفترة الحاسمة من حياة الفرد بمواصفات عامة تميزها عن غيرها من الفترات الأخرى فى الحياة الإنسانية ، يجب مراعتها عند وضع الاستراتجيات التربوية المختلفة ، ولقد اشتقت المواصفات من التسميات الخاصة التى تشيع إطلاقها على هذه المرحلة من جانب الآباء ورجال التربية والمتخصصين فى علم النفس والموجهين الاجتماعيين قد كثر استخدام هذه التسميات من جانب كل منهم ، ومنها على سبيل المثال ما تراه **(شيماء عبد الحميد ، ٢٠٠٩ : صـ١٢)** أن من هذه التسميات مايلي:

١- عمر ما قبل المدرسة Preschool age

إن أطفال هذه المرحلة لا يواجهون ضغوطاً كالتى يمر بها أطفال المرحلة الابتدائية حتى ولو دخلوا الحضانة ، ولذلك أطلق علماء النفس والتربية على هذه المرحلة مسمى " عمر ما قبل الإلتزام " .

٢- فترة العمر المشكل Problem age

وذلك لما يواجهه الآباء والمربون من صعوبات كثيرة فى التعامل مع أطفال هذه المرحلة وكذلك صعوبه فى التعامل مع رغبة الطفل فى الاستقلال والحرية .

٣- فترة المتاعب والصعوبات Troublesome age

حيث يتسم سلوك الطفل بالمقاومة والعناد والسلبية وعدم الطاعة وما إلى غير ذلك من الأساليب السلوكية غير السوية ، والتى تكشف النقاب عن المعاناة من مشكلات تكيفه مع البيئة المحيطة به والتى يتفاعل ويتعامل معها .

٤- عمر اللعب Toy age, Play age

يطلق الآباء علي عمر ما قبل المدرسة (عمر اللعب، أو عمر اللعبة)، وذلك لأن أطفالهم يمضون الوقت الأكبر من يومهم مشغولين في اللعب بلعبة خاصة يميلون إليها أو يرغبون فيها طوال يومهم .

٥- عمر الاستكشاف Exploitative age

وذلك لأن من أكثر ما يواجهه الطفل هو أكتشاف البيئة المحيطة به والإلمام بها ومعرفتها وفهمها ومعرفة أهم مكوناتها ، فنجده يعمل جاهدا لمحاولة أستكشافها والتعرف علي طبيعتها وتنظيمها ليكون مشاعر نحوها ويتكيف معها ويبحث دائما عن دوره فيها بين أفرادها، مثل هذا الشعور لايتكون عادة من تجاه بيئته المادية فقط لكن تجاه مكونات وعناصر بيئته من أ شياء وأفراد ومواد.

٦- عمر الإبتكاروالإبداع :Creative age

ذلك لأن الكثير منهم يستخدمون خامات البيئة في اللعب الأبتكاري ويتفنون في ذلك ، ولذلك فأن من أهم واجبات المحيطين بهم، فهم خصائص العمر والعمل علي تنمية مواهب أطفالهم وميولهم وأكسابهم المهارات المختلفة وعدم تعريضهم للاحباطات المتكررة التي تمنع ظهور هذه المواهب وتقتلها في نفس الطفل .

٧- عمر المحاكاة :Imation age

لأن أطفال هذه المرحلة يميلون إلي تقليد غيرهم في الحركات والملبس والمأكل ، ولذا أهم واجبات المحيطين بهم التحلي بالعادات الحسنة والابتعاد عن الكذب والتصرفات التي يودون ألا يكتسبها أطفالهم وبمعني آخر يجب أن يكون الآباء والمعلمون القدوة الحسنة فيما يفعلون أمام أبنائهم

٨- عمر اكتساب المهارات :Gaining Skills age

يطلق علماء علم التربية والاجتماع علي هذه الفترة عمر اكتساب المهارات وتحديد الإتجاهات ، وذلك أن طفل هذه المرحلة يستمتع بتكرار أي عمل ليتمكن من إتقانه والنجاح فيه ولا يمل القيام به ، وكذلك تتحدد الإتجاهات الأساسية للطفل في هذه المرحلة من خلال المشاعر التي يشعر بها والتصرفات التي يقوم بها والنماذج التي يسمعها .

(شيماء عبد الحميد حامد، ٢٠٠٩صـ ١٢)

تعقيب ....

من خلال العرض السابق لتعريفات طفل الروضة يتضح عدة خصائص أنها عمر اللعب والاكتشاف والتقليد واكتساب المهارات والإبداع كما أنها أيضاً عمر المشاكل والصعوبات التي تنشأ عن عدم التكيف ومن هنا نجد أن هذه المرحلة هي مرحلة حاسمة وهامة في حياة الطفل وحياة من يقوم برعايته فإذا لم تتضح هذه الخصائص جليا أمام أعيننا سوف تكون هناك عقبات سواء في عمليتي التربية والتعليم

٥- خصائص طفل الروضة:

لكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها، ومطالبها التي تمليها العوامل الأجتماعية والثقافية والنفسية والبيولوجية. ولابد أن ينجح الفرد في تحقيق مطالب المرحلة التي يمر بها ، حتي يستطيع التكيف معها وما بعدها من مراحل ومن أهم خصائص ومطالب مرحلة ما قبل المدرسة كما أوضحت **(ليلي كرم الدين،2006)** في عرضها لخصائص نمو الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة وأهم مجالات النمو اللازم معالجتها من حيث:

أولاً : الخصائص العقلية

ثانياً : الخصائص الحركية

ثالثاً : الخصائص البدنية

رابعاً: الخصائص الفسيولوجية

خامساً:الخصائص الحركية

سادساً: الخصائص اللغوية

سابعاً:الخصائص الأجتماعية

ثامناً: الخصائص الأنفعالية

أولاً: الخصائص العقلية:

ومن الأهمية قبل التعرض لمراحل النمو العقلي في مرحلة الروضة أن نتعرض باختصار لمراحل النموعند بياجيه وذلك لتحديد خصائص مرحلة النمو العقلي لطفل الروضة :

١- مرحلة الإدراك الحسي sensor motor thought

تطرق العالم النفسي (بياجيه) لدراسة هذا الإدراك الحسي وهو ما يقابل المرحلة الحسية الحركية في نظريته.

المرحلة الحسية الحركية : هي المرحلة التي يستخدم فيها الطفل الأشياء المحسوسة التي يتلقاها من العالم الخارجي ويتعامل معها بطريقة حركية عن طريق يديه وعضلاته ، كما يقول (بياجيه) :" إن الذكاء في مرحلة الطفولة المبكرة (٢-٥) وما بعدها يكون تصوريا تّستخدم فيه اللغة بوضوح ويتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية إضافة إلى زيادة حدة الفهم والتعلم من الخبرة ، وتركيز الانتباه ونمو الذاكرة والقدرة على التخيل الإيهامي أو الخيالي وأحلام اليقظة ، ويكون التفكير في هذه المرحلة ذاتيا حيث يدور فيه الطفل حول نفسه ويتجه إلى التفكير الخيالي البعيد عن الواقع والمنطق وفيها تظهر أيضا مظاهر مثل (حب الاستطلاع والرغبة في الاكتشاف، ردود الفعل المنعكسة، الأفعال المنعكسة)، مفهوم دوام الأشياء (أن الأشياء تبقى حتى لو غابت عن مجال حواسه)، بداية ظهور اللغة والأساليب الرمزية لتمثل العالم.

٢- مرحلة ما قبل العمليات preoperational thoughts:

وتنقسم إلي جزئين :

أولا: مرحلة ماقبل المفاهيم (تبدأ من نهاية الثانية حتي الرابعة)

ثانيا: المرحلة الحدسية (تبدأ من الرابعة حتي السابعة)

ومن أهم مظاهرها نمو اللغة، التفكير بتركيز الانتباه على عنصر واحد، عدم الثبات، عدم القدرة على التفكير بالعكس، تعميم المفهوم (كلب لكل شــيء متحرك)، تفكير متمركز حول الذات، تصنيف الأشياء بناء على بعد واحد، عدم اكتساب مفهوم الاحتفاظ، الإحيائية، الاصطناعية.

٣- مرحلة العمليات المحسوسة Concrete operational thoughts

تبدأ من نهاية السنة السابعة إلي الحادية عشر، ومظاهرها هي فهم العلاقات بين الأشياء، تصنيف الأشياء المادية، القدرة على التفكير بأكثر من بعــد، الثبــات فالخصائص والفئات مستمرة مثل الطول والوزن، التفكيــر بــالعكس، التفكيــر المنطقي لكنه مرتبط بالأشياء المحسوسة، المناقشة والحوار مع الأقران، اللعــب المنظم القائم على بعض القواعد، ربط الظواهر بأسباب واقعية، يفهــم الجمــع والطرح والضرب والقسمة، الانعكاس) إعادة الشيء إلــى نقطــة بدايتــه دون حدوث أدنى تغير.

٤- مرحلة العمليات الصورية الشكلية Formal operational thoughts

وتبدأ من نهاية السنة الحادية عشر، ومن أهم مظاهرها معالجة عدة أشياء فــي وقت واحد، بداية التفكير المنطقي، إدراك المفاهيم المجردة، التفكيــر المجــرد والقدرة على وضع افتراضات واختبارها.

(John W.Santrock, 2001, P.206)

ومما سبق يتضح أن الفترة ما بين (٤-٦) تقع في المرحلة الثانيــة مــن مرحلة ما قبل العمليات وهي المرحلة الحدسية وأهم مايميز هــذه المرحلــة، وهي المرحلة التي يهتم بها بحثنا الحالي.

يحدث تطور كبير في الجانب العقلي للطفل في هذه المرحلة فلم يعد الطفل قاصرا علي الأعتماد علي ادراكاته الحسية فحسب ، وأنما تظهر بعض العمليات العقلية العليا ومن مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة(الــذاكرة ، التخيــل ، إدراك الزمن ، إدراك الأشكال)

(Jennie Lindon etal, 1998.)

وسوف تتعرض الدراسة بشئ من التفصيل لأهم خصائص هذه المرحلة من حيث النمو المعرفي :

٥- أهم خصائص النمو المعرفى لطفل هذه المرحلة.

قبل التحدث عن الخصائص المميزة للنمـــو المعرفـــى لطفـــل هـــذه المرحلـــة (طفل ما قبل التعلم الاساسى) لابد ان نتذكر أولا ان هذ الطفل (وقد أصبح الان يملك القدرة على استخدام الوحدات المعرفية من صورة ذهنية ورموز ومفـــاهيم وقواعد) صارعليه الآن ليس فقط ان يدرك وأن يتذكر ، بل أيضاً أن يـــصل الى نتائج من مقدمات معينة وأن يحكم ويقرر ، وذلك بنا على ما تفرضه عليه ظروف البيئة سواء كانت مادية ام اجتماعية .

على أن طفل هذه المرحلة لم يكن موجوداً فى هذا العالم من قبل، ومعنى ذلـــك ان خبرته به خبرة جديدة وقاصرة .

وفيما يلى بعض خصائص النمو المعرفى فى هذه المرحلة وذلك من وجهة نظر بياجيه:

أ. التفكير الارواحى (الاحيائية) Eministic Thinking :

والإحيائية هنا تعني إسقاط الطفل نفسه على الكون المحيط به ، فأن الطفل يفسر كل شىء على شاكلته. فيقول للكرة قفى ويشتم الحائط ، ويربت على قطعة البلاستيك مواسيا لها .

وعموما فالإحيائية لدى اطفال ما قبل المدرسة تعنى إعتقادهم بأن الأشـــياء الجماد لها نفس خصائص البشر .

ب.التمركز حول الذات Egocentrism :

لا يقصد بياجيه بذلك أن الأطفال فى هذه المرحلة يكونو أنـــانيين ، بـــل يقصد فقط أنهم يدركون العالم من منظورهم الخاص ، اى أن التمركـــز حـــول الذات الواضح لدى اطفال ما قبل المدرسة ، يعنى اعتقادهم بـــان مـــا يخبـــره الاخرون حول موضوع ما هو نفس ما يخبره كل منهم عن ذات الموضـــوع . فالطفل يدرك العالم من منظوره الخاص ، ويري (علاء الدين كفافي ، ١٩٩٧)

أن من أهم خصائص تفكير الطفل في المرحلة حدسية التمركز حول الذات هو ميل الطفل لرؤية عالمه من منظوره الشخصي ، وليس ذلك فقط بل لديه صعوبة في التعرف علي وجهة نظر الآخرين ، مما يجعل الطفل يعتقد أن لدي الآخرين نفس المشاعر والأفكار التي لديه هو نفسه.

(علاء الدين كفافي، ١٩٩٧، صـ٢٤٢)

ومن أهم مظاهرها تطور ذكاء الطفل من خلال القدرة علي الإبتكار والإبداع ، كما أن التفكير المجرد يتطور ويصبح الطفل قادر علي استخدام المفاهيم والمدركات الكلية ، ويستطيع أن يفسر الأمور من خلال قدرته علي التعبير الشفهي بصورة أوضح.

جـ - مشكلة الاحتفاظ Conservation Problem :

يواجه الطفل فى هذه المرحلة مشكلة الاحتفاظ اى بقاء صفات الاشياء مثل : الكم والعدد والوزن والحجم ، ثابتة فى ذهنه بالرغم من التغير الظاهرى لها ، وطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع ان يقوم بذلك الاحتفاظ .

كما يركز الطفل علي مظهر واحد من المشكلة ، فمثلا إذا فرغنا كمية الماء الموجودة في أحد أنائين متشابهين ولكنهم مختلفين في الطول (فواحد منهم طويل ورفيع، والآخر قصير وواسع) فأن الطفل لا يستطيع أن يدرك أن الأبعاد تعوض بعضها البعض ومن ثم لا يستطيع أن يحل المشكلة حلاً صحيحاً .

(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٨ ، صـ ١٣١-١٣٢)

د. التفكير الحدسى Intuition Thinking :

ويخلص بياجيه من جميع تلك الظواهر الى أن الطفل فى هذه المرحلة لا تكون قد تمت لديه بعد الأبنية المعرفية ، التى تمكنه من أن يأخذ فى الاعتبار " ذهنيا " جميع العلاقات المتضمنة فى الموقف . اذ انه يعتمد فى هذه المرحلة فى تفكيره بشكل اكبر على حواسه ، وتخيله أكثر من اى شئ آخر . وهذا النوع من التفكير هو ما يسميه بياجيه بالتفكير(الحدسى) .

والتفكير الحدسى هو ذلك الذى (يخمن) فيه الطفل الحل بناء على ما تظهر له حواسه . وليس قبل ان يصل الطفل الى سن السادسة او السابعة يصبح فى إمكانه أن يكَون انساقاً من العلاقات يقيم عليها تفكيره . وان تفكيره عندئذ يكون تفكيرا منطقيا وليس حدساً . ذلك أن تكوين مثل هذه الأنساق من العلاقات هو عملية عقلية أو عملية معرفية ، لا قبل لطفل هذه المرحلة بها ، وإنما هى الخاصية المميزة لطفل المرحلة التالية .

(زكريا أحمد الشربيني ،٢٠٠٣:صـ٨٢)

ونظراً لأهمية هذه المرحلة في البحث وارتباطه إرتباطاً وثيقاً بالمتغيرات الخاصة به ، سوف تتعرض الدراسة بشئ من التفصيل لمفاهيم النمو الأساسية وتطورها في النقاط التالية .

<u>عرض بعض المفاهيم الخاصة بتطور نمو المفاهيم لدي الطفل ومنها:</u>

أ. نمو مفهوم الأشكال

ب. نمو مفهوم الألوان

ج. نمو مفهوم الأعداد

د. نمو مفهوم الزمن

أ. <u>نمو مفاهيم الأشكال:</u>

تدل الأبحاث العلمية علي أن قدرة الطفل علي إدراك الفروق القائمة بين الأشكال المختلفة المحيطة به وتمييزها يبدأ مبكراً جداً وتدل الأبحاث العلمية أن الطفل يستطيع أن يدرك الفروق القائمة بين الأشكال المختلفة المحيطة به وتمييزها يبدأ في سن مبكرة جدا،ولكن لا يستطيع أن يعرف مدي التناظر أو التماثل أو التشابه القائم بين الأشكال إلا فيما بين الخامسة والسادسة من عمره وبالطبع يعتمد إدراك الحروف علي أدراك التباين والتماثل أي أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء.

لهذا يسهل علي الطفل إدراك الحروف المتباينة مثل الميم ويصعب عليه إدراك الحروف المتقاربة مثل الياء والتاء في اللغة العربية .
يسهل عليه معرفة (S)، (T) في اللغة الإنجليزية ويصعب معرفة (M)، (K) ولذلك يتأخر هذا الإدراك الصحيح إلي سن السابعة والنصف من عمر الطفل العادي وهذا يؤثر جداً علي العملية التعليمية .
وكما(تري سهير كامل)أن الطفل فيما بين الخامسة والسادسة يستطيع أن يميز بين شكل المثلث والمربع والدائرة.

(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٩، صـ٦٨-٧٠)

ب.<u>نمو مفاهيم الألوان:</u>

يدرك الطفل الألوان في سن من ٣ سنوات وبدايات الأشكال في سن ٤ سنوات ، ويستطيع الطفل في هذه السن أن يفرق بين الألوان المختلفة كالأحمر والأزرق ولكنه يجد صعوبة كبيرة في التفرقة بين درجات اللون الواحد لتقاربها وهكذا يتقارب النمو الإدراكي للألوان مع الأشكال ، أي أن الطفل يدرك التباين والاختلاف قبل التشابه والاختلاف.

<u>ج. نمو مفاهيم الأعداد :</u>

يخضع إدراك الأعداد لنفس مظاهر إدراك الأشكال والألوان فإن إدراك التجمعات العددية يسبق إدراك الأعداد ذاتها أي يمكن أن يعرف العد دون معرفة قيمة العدد مثل ١،٢ ....،١٠.

ولكن عندما يطلب منه إحضار ٢ من البرتقالات فلا يستطيع إحضار هذا العد ولكنه يدرك أن هناك ثنائية لليدين والعينين والقدمين والأذنين، كما أنه يستطيع أن يميز بين الكثرة والقلة في وقت مبكر وهذا في سن ٣ سنوات ويستطيع أن يدرك الكثرة والقلة في هذا السن .

ويتخذ شكل غريب في طريقة العد في أول نشأته فهو يقفز من الأربعة إلي الثمانية دون أن يدري انه نسي فيما بينهم وذلك حينما يقول ١، ٢، ٣، ٤، ٨، ١٠ ثم يتطور الإدراك العددي ليستقيم في الوضع الصحيح للعدد بعد ذلك.

د. نمو مفاهيم الزمن :

ويحمل معني الإدراك الزمني إدراك التتابع من خلال إدراك الحاضر والماضي، وعلي إدراك الساعات والأيام والأسابيع والسنين، ويستطيع الطفل في بداية حياته أن يدرك الحاضر الذي يحيا فيه لاتصاله المباشر بنشاطه وسلوكه ولشدة علاقته بالعالم الواقعي المحيط ، ثم يتطور ليدرك المستقبل إلي أن ينتهي بإدراك الأحداث الماضية . فهو يدرك الحاضر في سن سنتين ويدرك الغد فيما بين سن الثانية والثالثة ويدرك الأمس في نهاية الثالثة ولكنه يكون إدراك غامض في البداية .

ثم يستطيع أن يعرف الليل والنهار في سن الرابعة ويعرف الأيام وعلاقتها بالأسبوع في سن ٥ سنوات وفصول السنة في سن ٧ سنوات وشهور السنة حينما يبلغ ٨ سنوات. **(فؤاد البهي السيد١٩٩٨، عادل عبدالله١٩٩٠)**

تعقيب .....

من خلال العرض السابق للنمو العقلي نلخص التالي:

- إن معظم المفاهيم المعرفية الأساسية التي يتعلمها الطفل تحدث في مرحلة رياض الأطفال.
- إن هذه المفاهيم تعتبر مرحلة(ما قبل)أي المرحلة التمهيدية لتعلم أساسيات القراءة والكتابة والحساب(ما قبل القراءة،وما قبل الكتابة، وما قبل الحساب).
- هناك خصائص خاصة بهذه المرحلة وتعتبر في نفس الوقت هي مشكلات معرفية مثل مفهوم الإحيائية والاحتفاظ فإذا لم يتفادها الطفل ويخرج من هذه المشاكل إلي طور نمو جديد سوف تسبب مشاكل أو تشوه معرفي فيما بعد، لذلك لابد من دراسة هذه الخصائص وذلك للتعامل مع الطفل بشكل جيد بعد ذلك وهذا ما يتطرق إليه بحثنا هذا ،فهو يعني بدراسة المشكلات

المعرفية التي تحدث عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ،فهدف الدراسة هو التصدي لهذه المشكلات في وقت مبكر.

ثانيا : الخصائص الحركية

يحقق الطفل في هذه المرحلة السيطرة علي الحركات والتي تستخدم عضلات الذراعين والفخذين فتتميز الفترة العمرية من (٥-٦) بالتطور الواضح في حركات الجري ، كما يتمكن الطفل في تلك المرحلة من الوثب بشكل جيد ، والحجل بمهارة وإيقاع.

(أسامه راتب ، ١٩٩٩، صـ٢١٠: ٢٠٨)

ثالثا: الخصائص البدنية:

يتطور النمو الجسمي في هذه المرحلة بشكل سريع ولكنه أبطأ من المرحلة السابقة ، ففي نهاية مرحلة الطفولة المبكرة يصل الطفل إلي ٤٣% من نموه النهائي ، وتختلف أجزاء الجسم من حيث سرعة النمو ففي هذه المرحلة تنمو الأطراف سريعا والجذع بشكل متوسط .

(schickedonz,et al,1998,P.286-287)

جدول (٢) يوضح إطراد نسبة النمو مقارنة بالعمر بالسنوات في مرحلة ما قبل المدرسة

العمر بالسنوات	نسبة النمو مقارنة بالنمو العام
السنة الثانية	٢٠% من النمو العام
السنة الرابعة	٤٠% من النمو العام
السنة السادسة	٤٢% من النمو العام

نقلا عن (زكريا الشربيني، ٢٠٠٣:صـ ٤٦ـ)

ويتضح مظاهر النمو الجسمي في الزيادة الواضحة في الطول ، الوزن، فيزيد طول الطفل سنويا بمقدار ٧-٨ سم ليصل في نهاية المرحلة إلي (٦ سنوات)إلي ١١٠ سم بالنسبة للبنين ، ١٠٩ سم بالنسبة للأولاد ، ويزيد

وزنه ٢ كيلو جرام كل عام تقريبا ليصل في نهاية المرحلة إلـــي٣, ١٩ للبنـــين و٨, ١٨كيلو جرام للبنات وذلك حسب بيانات وزارة الصحة المصرية.

وتكون معظم الزيادة في الوزن لحساب العظام والعضلات . فالطفل في هذه المرحلة يفقد الدهون من جسمه حتي سن المراهقة ، كما يتسطح بطنه فيتـــسم الطفل بالرشاقة.

(علاء الدين كفافي، ١٩٩٧، صـــ٢٣٠-٢٣١)

وتري "سعديه بهادر"١٩٩٤" أن النمو الجسمي هو أهم ظاهرة في حيـــاة الطفل في السنوات الأولي فخلال هذه المرحلة يسير النمو أبطأ مما كان عليه في مرحلة سني المهد ، ومتغير النسب الجـــسمية خـــلال هـــذه المرحلـــة فتطيـــل الذراعان والساقان وينمو الجزء الأسفل من الوجه بسرعة في حين أن الجمجمة والجبهة لايحدث بهما نمو كبير في هذه المرحلة.

(سعدية بهادر، ١٩٩٤: صـــ٢١٠)

رابعاً: الخصائص الفسيولوجية:

يزداد نمو الطفل ونمو أجهزة الجسم في هذه المرحلة فيزداد نموالجهـــاز العصبي حيث يصل وزن المخ في سن الخامسة إلي ٧٥% من وزنه الكامل عند الراشد، وفي سن السادسة يصل وزنه إلي ٩٠%من وزنـــه الكامـــل ، فتنمـــو الرأس والمخ بشكل أسرع من أي عضو أخر في الجسم ، كما أن المناطق العليا في الراس كالعين والمخ تنمو أسرع من المناطق السفلي في الرأس مثل الفك.

(John W. Santrock, 2001, P.165)

خامساً: الخصائص اللغوية:

دللت جميع الدراسات التي أجريت حول النمو اللغـــوي للطفـــل، ســـواء الدراسات الأجنبية أو العربية إلي أنه تعد مرحلة الطفولة المبكرة هـــي أســـرع

مراحل النمو اللغوي سواء في التحصيل أو التعبير أو الفهم وفي الفترة العمرية مابين ٥-٦ سنوات يقرب المحصول اللغوي للطفل إلي ما يقرب من ٢٥٠٠ كلمة ، وتتسم هذه المرحلة بالقدرة علي تكوين جمل مفيدة وكاملة الأجزاء.

(سهير أحمد كامل، ١٩٩٩، ص٧٢)

كما تري **ليلي كرم الدين** (٢٠٠٤) النمو اللغوي للطفل يسير في مراحل متدرجة ، كما كشفت دراسات عديدة عن أهم العوامل الفردية (كالنوع والذكاء والعنصر الذي ينتمي له الفرد) والعوامل البيئية (كالمستوى الأقتصادي وحجم التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة وعمر الأشخاص المحيطين بالطفل وتعرض الطفل لتعلم لغتين معاً في الصغر)، وغيرها من العوامل والمتغيرات الأخري.

يري بياجيه أن النمو اللغوي السريع يساهم في تطوير الفكر وبلوغه، ويؤكد بياجيه أن هناك نوعان من الكلام هما (الكلام المركزي للذات، الكلام المكيف للمجتمع) ويتفق فيجوتسكي مع بياجيه في أن هناك قدر كبيرمن الكلام المركزي للذات لأطفال ما بين الخامسة والسادسة.

(ليلى كرم الدين، ٢٠٠٤ص ١٤٤-١٤٥)

سادسا: الخصائص الإجتماعية:

إبتداءاً من سن الثالثة تتزايد أهمية رفاق اللعب فى خبرة الطفل ، غير أن هناك فروقاً كبيرة بين الأطفال من حيث أنماط تفاعلاتهم مع رفاق اللعب . والخصائص الأساسية لما يقوم به طفل ما قبل المدرسة من اتصالات بغيره من الأطفال تكون إلى حد كبير انعكاساً لما تعلمه فى بيته.

أى أن أنماط السلوك التى تكررت إثباتها فى البيت (سواء أكانت إقداماً أو إنطلاقاً أم تهيباً وانسحاباً ، سيطرة أم خنوعاً).

(Jordon Rita,et al ,1995,P.13)

سابعاً: الخصائص الانفعالية:

هذه المرحلة تسمي بمرحلة الطفولة الصاخبة حيث تتسم في بدايتها بالثورة الإنفعالية الشديدة ومظاهر هذه الثورة هي الحدة في الانفعالات ، فكل

انفعال عند الطفل يتسم بالشدة فهو يفرح بشدة ، وعندما يغضب فأنه يغضب بشدة ، أيضا يكون التغلب علي المشاعر فجائي من حالة الفرح الشديد إلي الغضب الشديد ، فهو يفرح لأتفه الأسباب ويغضب غضبا شديدا ، ولكن سرعان ما يتحول غضبه إلي فرح إذا ما وجد ما يرضيه أو أزيل سبب غضبه.

(علاء الدين كفافي ، ١٩٩٧: صـ٥)

تعقيب ....

يمكن تلخيص الخصائص العامة للنمو (مرحلة طفل الروضة) في بعض النقاط كالتالي:

١. أسرع فترة نمو في حياة الطفل هي السنوات الخمسة الأولي ، وخاصة النمو العقلي وتكوين الشخصية، ولهذا فإن خصائص الطفل وصفاته الشخصية تكون أكثر عرضة للتغيير في هذه الفترة ، وبالتالي يكون التعليم أعمق وأبعد أثراً.

٢. لم تقف الدراسات النفسية عند حد تأكيد أهمية السنوات المبكرة وتأثيرها علي النمو العقلي ، بل أكدت أهمية تحديات البيئة في النمو فقد دلت عديد من الدراسات علي أن البيئة التي ينشأ بها الطفل لها أثرها الواضح في تحديد مستوي الذكاء الذي يمكن أن يصل إليه الطفل، ومن هنا نشأ الاهتمام الزائد بتوفير البيئة التربوية المناسبة التي تساعد الطفل علي النمو ، والتي تزيد من فرص أستغلاله لقدراته الكامنة ، وتنميتها إلي أقصي حد ممكن.

٣. ينمو الطفل بطريقة متكاملة ومتداخلة ، لأنه جزء لا يتجزأ ، وما يؤثر في جانب من جوانب نموه ، له آثاره البعيدة في نواحي النمو الأخري ، ولهذا تحرص برامج التربية المبكرة لطفل ما قبل المدرسة علي توفير القدرات والخبرات والأنشطة التي تعمل علي تحقيق النمو الشامل المتوازن للطفل جسمانياً واجتماعياً وعقلياً ووجدانياً

٤. هناك احتياجات يجب العمل علي إشباعها لكي يتحقق النمو ومن هذه الاحتياجات حاجة الطفل إليا العالم من حوله . وذلك يحتاج التنمية من جانب الطفل بالتوجيه الذاتي ، وتنمية حب الاستطلاع ، وكذلك الاستمتاع بممارسة

الأنشطة المناسبة له ، ولهذا تعتبر رياض الأطفال أن الطفل هو محور العملية التربوية ، ومن ثم تحترم فرديته ، وتتعامل معه كفرد لـه كيانـه واستقلاله وحاجاته الشخصية ، وتوفر له كل ما من شأنه أن يساعد في تحقيق ذاته .

٥. هناك فروق فردية بين الأطفال ، من حيث القدرات وانماط النمو، وهناك أيضا تفاوت في مستويات النضج والتهيؤ ، ولهذا فإن رياض الأطفال ينبغي أن تراعي هذه الفروق الفردية ، وتوفر البيئة التربوية والأنشطة المتنوعة التي تعمل علي تنمية الاهتمامات والقدرات والمهارات بمستوياتها المختلفة.

٦. تشهد مرحلة رياض الأطفال بداية الخروج إلي المجتمع الكبير ، ولكي تستطيع الطفل أن ينمي الروح الجماعية ، وأن يكون علاقات إيجابية مع الآخرين والكبار ، وعليه أن يكتسب الثقة بالنفس ، وأن يكون صورة إيجابية عن نفسه.

٧. يؤكد علماء التربية علي أهمية الإدراك الحسي في الحصول علي المعارف المتصلة بالعالم الطبيعي ، وأعتبره البعض أساسا لعملية التعلم ،ومما لاشك فيه أن طفل ما قبل المدرسة يحتاج إلي تنمية حواسه ومداركه عن طريق المثيرات الحسية، والأنشطة المباشرة ، والممارسة الفعلية التي تعمل علي تنمية المفاهيم والتصورات العامة لديه، مما يشبع حاجته إلي المعرفة ، وينمي قدراته العقلية إلي أقصي حد ممكن.

٨. أن السنوات المبكرة الأولي مهمة ، لأن النمو يأخذ قراره في هذه المرحلة، كماأن اللغة تكون ضرورية في التفكير وفي الأتصالات والتطوير المبكر للقدرات اللغوية والمهارات اللفظية أمره حاسم وفعال في هذه المرحلة .

ثالثاً: الإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم

Learning Difficulties

تمهيد

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة ، وربما يعتبر ذلك سببا إلي أنه إلي الآن يزخر هذا المجـــال بالجـــدل حول تلك الفئة من حيث التشخيص والتصنيف والعلاج ونسب الإنتشار والدليل علي ذلك أنه تم حصر (٣٨) مصطلح تشير بشكل أو بآخرإلي تلك الفئة، مـــن بين تلك المصطلحات hidden handicapped .

(Cruickshank&Pual, 1980, p441)

ويستخدم علماء التربية وعلم النفس والطب النفسى العديد من المـــسميات التى تطلق على فئة التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم ومنها علـــى ســـبيل المثال :-

- **الأطفال ذوى الإصابات الدماغية**

Brain - injured children

- **الأطفال ذوى المشاكل الإدراكية**

Children with perceptual handicaps

- **الأطفال ذوى الخلل الدماغى البسيط**

Children with minimal brain dysfunction

- **الأطفال ذوى صعوبات التعلم**

Children with learning disability

ولقد تم الإتفاق على المصطلح الأخير حيث أنه أكثر قبولاً فى ميدان التربية الخاصة .

ويعتبر مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التى أنتـــشر الحـــديث عنها بعد عام (١٩٦٣) نتيجة لاهتمام العديد من الباحثين فى مجال التربية وعلم النفس والطب والأعصاب ،إلا أن هذا المفهوم يختلط مع عدة ة مفاهيم أخـــرى مشابهة ولكنها تختلف عنه مثل :

- مفهوم اضطرابات التعلم **Learning disorders**
- مفهوم معوقات التعلم **Learning handicaps**
- مفهوم التخلف الدراسي **Under achievement**

(كمال عبد الحميد : ٢٠٠٣ ؛ ص ١١٠ - ١١١)

ومما لاشك فيه أنه بإمكاننا أن نقوم بتحديد بعض السلوكيات التي يمكن أن تصدر عن الطفل في مرحلة الروضة، علي أنها تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بصعوبات التعلم اللاحقة سواء كانت تلك الصعوبات نمائية أو أكاديمية كما صنفها صموئيل كيرك .kirk,s.

(عادل عبد الله ،٢٠٠٥ صـ ٥-٦)

ويري (فتحي الزيات ١٩٩٨، صـ ٢٢٩)هناك العديد من المؤشرات المختلفة التي كشف عنها الباحثون ويتفق معظم المدرسين علي ملاحظتها وتواترها لدي ذوي صعوبات التعلم وتصلح للتشخيص ويمكن تصنيف هذه المؤشرات إلي :

❖ **مؤشرات معرفية :**

- عادات تعليمية خاطئة.
- تباين واضح بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.
- قصور في الانتباه من حيث نمطه ومداه.
- توقع الفشل في أداء معظم المهام.
- سعات أنتباهية قصيرة أو ضحلة.
- بطء ملحوظ في القراءة وتهته فيها.
- الإفتقار إلي التركيز.
- تكوين للكمات يفقدها معناها.
- ضعف التآزر الحركي.

❖ **مؤشرات سلوكية:**

- ضعف في مستويات أو معدلات النشاط أو السلوك الإنتاجي.
- إنخفاض واضح في مستوي الأنجاز والواقعية.
- غرابة السلوك.
- إنخفاض واضح في عتبة الإحباط.
- تقلب حاد في المزاج.

(فتحي مصطفي الزيات، ١٩٩٨ ص ٢٢٩)

كما تعتبر إعاقات التعلم أو **صعوبات التعلم Learning Disabilities** من أهم الاضطربات النمائية (التي تظهر خلال مراحل النمو ومرتبطة به) وأقلها فهما. ومن المتفق عليه أن لهذا الاضطراب بأشكاله المختلفة خلل في الجهاز العصبي المركزي. ولكن الاختلاف هو عدم وجود طريقة واحدة في تشخيص هذه الحالات ويأملون أن تساعدهم دراسات علم النفس العصبي Neuropsychology في فهمها.

وسوف تقوم الباحثة بعرض النقاط التالية بشئ من التفصيل :

١- تعريف مفهوم صعوبات التعلم وتطوره

٢- صعوبات التعلم ومفاهيم أخري

٣- أنواع صعوبات التعلم

٤- المداخل المفسرة لصعوبات التعلم

٥- محكات تشخيص صعوبات التعلم

١ - تعريف مفهوم صعوبات التعلم وتطوره Learning difficulties :

تعريف مكتب التربية الأمريكية عـــام ١٩٧٦ The united state office of education definition

"تباعد دال إحصائياً بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفوي ، التعبير الكتابي ، أو الاستماعي أو الفهم القرائي أو المهارات الأساسية أو الاستدلال الحسابي أو المنهجي، ويتحقق شرط التباعد الدال ، عندما يكون مستوي تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هـــذه المجالات هو ٥٠% أو أقل من تحصيله المتوقع ، وذلـــك إذا مـــا اخـــذنا فـــي الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل

(فتحي مصطفي الزيات، ١٩٨٨، صـــ٨٥)

ويقدم "جابر عبد الحميد،١٩٨٨ "أن مفهوم صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير، أو تكوين المفهوم أو التذكر ، أو النطق ، أو اللغة ، أو التهجي ، أو الحساب ، وما قد يرتبط بها من مهارات.

(جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٨، صـــ٣٥)

وأشار **كمال أحمد الشناوي** (٢٠٠٠) يعد مجال صعوبات الـــتعلم مـــن المجالات الحديثة نسبياً في حقل التربية الخاصة مقارنـــة بالمجـــالات التقليديـــة المتعارف عليها، كالإعاقات البصرية، والإعاقات السمعية ، أو التخلف العقلـــي وقد وجد بعض الباحثين فئة من الأطفال تختلف عن غيرهم من العاديين وذوي الإعاقات الحسية ، والإنفعالية ، والنفسية ، أو العصبية ، فهم لايعانون مـــن إي إعاقات بصرية أو سمعية أو إنفعالية ، ويتمتعون بنسبة ذكاء عاديـــةأو أكثـــر ، ومع ذلك أداءهم الأكاديمي متدنٍ في مادة أو أكثر ويجدون صعوبة في أستخدام وفهم اللغة ، وذلك لايتناسب مع إمكانياتهم.

(كمال أحمد الشناوي، ٢٠٠٠، صـــ١٥٤)

كما قدم "وبمان" ,Wepman.1975 تعريفاً آخر لـــصعوبات الـــتعلم النوعية Specific Learning Difficulty ينص علـــى أن (الأطفـــال ذوى

صعوبات التعلم النوعية هم اولئك الأطفال – فى أى عمـر زمنـى – الـذين يظهرون قصوراً جوهرياً فى مجال جزئى من التحـصيل الدراسـى ، نتيجـة الإعاقات الإدراكية أو الإدراكية الحركية بصرف النظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى التى تسهم فى ذلك ، ويرتبط مصطلح " إدراكى " بالعمليـات العقليـة والعصبية التى يكتسب الطفل من خلالها الأصوات والأشكال الأساسية للحروف الهجائية) .

(Quoted in Kavale &Farness, 2000:243)

وفى تعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (LDA) ١٩٨٦ والذى ينص على :

" صعوبات التعلم حالة مزمنة يفترض أنها ذات منشأ عصبى والتى تؤثر فـي نمو القدرات اللغوية وغير اللغوية ، وتختلف حدة هذه الصعوبات خلال الحيـاة وتظهر من خلال ممارسة المهنة ،والتطبيع الاجتمـاعى والانـشطة الحياتيـة اليومية" .

(محمـد عـادل حجـاجي، ٢٠٠٢صـ٢٢)

وفى عام ١٩٧١ أجتمعت هيئتان دوليتان من الهيئات المهتمة بمجال صـعوبات التعلم وهما :

لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ليصدرا تعريفاً لصعوبات التعلم جاء فيه إن صعوبات التعلم مفهوم يشير الى (طفل عادى من ناحية القدرات العقلية العامة والعمليات الحسية والثبات الإنفعالى ، توجد لديـه عيوب نوعية فى الإدراك والتكاملية ،أو العمليات التعبيرية التى تعـوق تعلمـه بكفاءة ، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل فى الجهـاز العـصبى المركزى والذى يؤدى الى إعاقة كفاءتهم فى التعلم) .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣ :صـ ٤٨)

وتذكر آيات عبد المجيد ٢٠٠٣ أن صعوبات التعلم (مصطلح يشير الى أولئك التلاميذ الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل

أو خارجه ولا يستطيعون الوصول الى مستوى التمكن الذى يصل اليه زملائهم من الأطفال ، وذلك بسب قصور فى العمليات الأساسية مثل الانتباه والإدراك ، كما أنهم يعانون من قصور فى المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية)

(آيات عبد المجيد ،٢٠٠٣ : صـ٣٨)

وفى عام ١٩٨١ قدمت اللجنة الوطنيــة المــشتركة لــصعوبات الــتعلم (NJCLD) تعريفاً يتضمن فى مجمله أن صعوبات التعلم :

(مصطلح يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر من خلال صعوبات واضحة الدلالة فى الإكتساب، وإستخدام قدرات الاســتماع والكــلام، والقراءة ،والكتابة، والحساب، والتفكير، وهذه الاضطرابات داخلية عند الفــرد وتحدث طوال الحياة) .

وفى عام ١٩٩٤ أدخلت اللجنة بعض التعديلات علــى التعريــف الــسابق وأضافت الأتى :

(وقد ترتبط بصعوبات التعلم مشكلات سلوكية مثــل تنظــيم الــذات والإدراك والتفاعل الإجتماعى إلا أنها لا تشكل فى حد ذاتها صعوبات تعلم).

(سليمان عبد الواحد ، ٢٠٠٦ : ٥١،٥٢)

وقدم نبيل حافظ (٢٠٠٦) تعريفاً لصعوبات الــتعلم يــنص علــى أن صعوبات التعلم (هى اضطراب فى العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التــى تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات يظهر صداه فى عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليــه ســواء فــى المدرسة الإبتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور فــى تعلــم المــواد الدراســية المختلفة) .

(نبيل حافظ ، ٢٠٠٦ : صــ ٣)

تعليق على التعريفات السابقة :

- هناك بعض النقاط المشتركة بين كل هذه التعريفات وذلك علي الرغم من الاختلافات بينها في أن " صعوبات التعلم ذات طبيعة خاصة وليست ناتجة عن حالة إعاقة حسية أو عقلية"، كما أكدت معظم التعريفات على أن الطفل ذو صعوبة التعلم تحصيله الفعلي يختلف عن تحصيله المتوقع"
- ذكرت بعض التعريفات أن صعوبة التعلم تؤدى إلى الاضطراب فى العمليات العقلية الداخلية مثل الانتباه وتكوين المفهوم والذاكرة .
- ركزت التعريفات علي ارتباط صعوبات التعلم بمشكلات سلوكية مثل تنظيم الذات والإدراك والتفاعل الإجتماعى إلا أنها لا تشكل فى حد ذاتها صعوبات تعلم
- حددت بعض التعريفات أسباب صعوبات التعلم والتى تعود إلى أسباب ناتجة من الوراثة ، والبيئة سواء قبل الولادة أم بعدها وبالتالي تؤثر علي الجهاز العصبي المركزي وركزت التعريفات الأخري علي أنها ذات منشأ عصبي.
- ركزت معظم التعريفات على أن صعوبة التعلم تقع فى جميع المراحل العمرية ، فى حين قصرت بعض التعريفات على وجود الصعوبة فى مرحلة الطفولة فقط .
- ركزت بعض التعريفات علي وجود خلل " إدراكى " والخاص بالعمليات العقلية والعصبية التى يكتسب الطفل من خلالها الأصوات والأشكال الأساسية للحروف الهجائية.
- أوضحت كل التعريفات أن صعوبة التعلم تقع فى جميع المجالات الأكاديمية.
- ركزت بعض التعريفات علي أن المصطلح (مشكلات التعلم)لا يعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية وبصرية أو حركية أو التخلف العقلى أوالاضطراب الانفعالى أو الحرمان البيئي أو الثقافى أوالاقتصادى) .

٢- صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى:

إن مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم التى يجب أن تكون واضحة ومحددة ، والمشكله فى صعوبات التعلم هى فى وجود مظاهر مشتركه بينها وبين مشكلات التعلم الأخرى والتى يجب أن يلتفت إليها المربون حتى يمكنهم تقديم المعالجة الصحيحة، مثل مشكلات بطء التعلم، مشكلات الحرمان الثقافى الشديد، نقص فرص التعليم، الاضطرابات النفسية، لذلك يفضل ملاحظة الفروق بين مشكلات صعوبات التعلم والمشكلات الاخرى.

(أحمد عباس عبدالله، ١٩٩٧ صـ ١١)

ومن ثم تحاول الدراسة تحديد الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم وبين المفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم كما يلى :

أ- صعوبات التعلم ومشكلات التعلم :

إن مصطلح اضطرابات التعلم Leaning Disorders بعكس صعوبات التعلم ، حيث إنه يحول الاهتمام من الأطفال كوحدة للدراسة إلى تحليل صعوبات التعلم وفق تفاعلها مع الظروف الثقافية والبيئية .

(أحمد عبدالله عباس ، ١٩٨٨ :صـ ٢١٦)

يري سليمان عبد الواحد ٢٠٠٦ أن مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم مشكلات التعلم ،فى أن صعوبات التعلم مفهوم يستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة فى فهم المعلومات التي تقدم لهم ، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، فهم يتمتعون بذكاء متوسطٍ أو فوق المتوسط، ويظهر فيهم تباعد بين استعدادهم العقلي وما يحققونه من تحصيل فعلي ، أما الأفراد ذوو المشكلات التعليمية فلديهم انخفاض طفيف فى الذكاء؛ لذا يعانون من انخفاضٍ فى التحصيل الأكاديمي بسبب الإعاقات الحسية أو البدنية.

(سليمان عبد الواحد ، ٢٠٠٦ :صـ ٥٩ – ٦٠)

ب.صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم

يستخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف فئة معينة من الأطفال لديهم صعوبة فى تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجى أو العمليات الحسابية أما مـصطلح عـدم القدرة على التعلم فيستخدم لوصف يتسم بالإندفاعية وقد يكون لديه خلل وظيفى فى أحد نصفى المخ .

(عزة سليمان :٢٠٠١،صـ٢٣)

جـ.صعوبات التعلم والتأخر الدراسى

صعوبات التعلم لا ترجع إلى الإعاقات الحسية مثل ضعف السمع، أو البـصر، أما التأخر الدراسى فهو نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة منها ما يتعلق بالتلميـذ نفسه مثل الإعاقات الحسية والحركية .

(يوسف دياب : ٢٠٠٣ ، ٢١)

يرجع (خليل ميخائيل) التأخر الدراسي إلي عوامل متعددة ، منها عوامل خلقية ترجع إلي قصور نمو الجهاز العصبي الذي يظهر في انخفاض مـستوي الذكاء عن المتوسط ، وهذه الأسباب يطلق عليهـا العلمـاء التخلـف العقلـي الوظيفي.

(خليل ميخائيل معوض، ٢٠٠٢:صـ ٢٦٩)

إن أهم ما يميز هذا المصطلح التأخر الدراسي هـو إنخفـاض نـسبة الذكاءعن المتوسط كما أن الحرمان الثقافي والاجتماعي والاضطراب الأنفعالي يعتبران سببان رئيسيان للتأخر الدراسي .

(Piseco,R.,2001)

د.صعوبات التعلم وبطء التعلم

يشير بطء التعلم إلي وصف حالة المتعلم من ناحية الزمن، أي يشير إلي سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بفهم وتعليم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية .

(السيد عبد الحميد سليمان : ٢٠٠٣ ،صـ١٤١)

يوجد فرق بين صعوبة التعلم وبطء التعلم Slow Learning فصعوبة التعلم مصطلح يصف التلميذ الذى يتمتع بمستوى ذكاء عادى (متوسط) على الأقل وفى نفس الوقت تحصيله أدنى من المستوى المتوقع منه وهذا الانخفاض فى التحصيل لا يرجع لإعاقات حسية أو انخفاض الذكاء . أما بطء التعلم فيعرفه " كروكشانك " أنه مصطلح يصف الطفل الذى ثبت أن لديه معدل ذكاء يتراوح فيما بين (٨٠-٩٥) درجة أى أن مستوى الذكاء أدنى من المتوسط ولكن من الممكن أن يتم تعليمه ليس بالطرق العادية المستخدمة مع الأطفال العاديين .

(كروكشانك، ١٩٧٠ ،صـ ٦)

كما يشير هوجس Hughes 2000 : ليس كل طفل بطئ التعلم صاحب صعوبات تعلم فيما عدا الأطفال ذوي نسبة الذكاء العادية الذين يظهرون بطأ مستمر في التعليم .

(Hughes, T.,2000,P.495)

ومن خلال العرض السابق لصفات كل من الأطفال ذوى صعوبات التعلم وبطيئى التعلم تتضح الفروق بين المجموعتين، حيث يتصف ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط ، أما الأطفال بطيئو التعلم فهم أدنى من المتوسط بالنسبة للذكاء ولكن ليسوا متأخرين عقليًا . أما بالنسبة للعمليات العقلية فالطفل صاحب الصعوبة فى التعلم يعانى من قصور فى بعض العمليات العقلية وكذلك الأمر بالنسبة للطفل بطيء التعلم .

هـ.صعوبات التعلم والتأخر العقلى

صعوبات التعلم ترجع إلى عوامل أو ظروف أسرية تؤثر فى قدرة الفرد اللغوية أو التحصيلية ، بينما التأخر العقلي، يرجع إلى عدم أكتمال النمو العقلى الذى يظهر فى شكل إنخفاض واضح فى نسبة الذكاء وفى الأداء بحيث يكون الفرد عاجزاً عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة .

(خليل عوض : ١٩٨٠ ، صـ٢٨٤)

ويري محمد عبد المؤمن (١٩٨٦)يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر العقلى حيث إن مصطلح صعوبة التعلم يشير إلى مجموعة من الأطفال يقل تحصيلها الأكاديمى عن التحصيل المتوقع، تبعاً لما تتمتع به من ذكاء مرتفع والانخفاض فى التحصيل لا يرجع أصلاً إلى إعاقة حسية أو نقص فى الذكاء ، أما التأخر العقلى Mental Retardation فيعرفه " محمد عبد المؤمن " بأنه انخفاض فى الأداء العقلى أو حالة نقص أو تأخر أو تخلف أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلى المعرفى لأسباب ترجع إلى مراحل النمو الأولى، فقد يولد الطفل مزودا بها أو قد تحدث له فى سن مبكرة نتيجة لعوامل مرضية أو بيئية تؤثر على المخ والجهاز العصبى للفرد ، الأمر الذى يؤدى إلى نقص الذكاء ويعوق التحصيل وعدم القابلية للتعلم ويعوق التكيف الاجتماعى والنفسى والمهنى .

(محمد عبد المؤمن ، ١٩٨٦:صـ ١٣٩)

جدول (٣) الفرق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسى والتأخر العقلى

وجه المقارنة	صعوبة التعلم	عدم القدرة على التعلم	التأخر الدراسى	التأخر العقلى
الذكاء	متوسط أو فوق متوسط	ذكاء عادى	منخفضى الذكاء	انخفاض واضح فى الذكاء
الأعراض	صعوبة فى القراءة والكتابة والتهجى والنطق والحساب والتعبير.	ضعف وبطء تعليمى العدوانية الارتباك الانفعال عدم السواء فى الجانب النمائى	انخفاض عام فى التحصيل. العجز عن مسايرة الزملاء فى المدرسة .	العجز عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة .
الأسباب	- عوامل نفسية - ظروف أسرية - علاقة التلميذ بمدرسيه وزملائه	خلل وظيفى فى جوانب المخ مشكلات سلوكية	عوامل خلقية مشكلات أسرية	عدم اكتمال النمو العقلى

(نقلا عن : بطرس حافظ بطرس ،٢٠٠١ ، صـ٢٧)

٣- أنواع صعوبات التعلم :

وفى ضوء التعريفات الكثيرة التى قدمت لمفهوم صعوبات التعلم قام (كيرك وجلاجير Kirk & Gallagher فى عام ١٩٧٩) بتقسيم صعوبات التعلم إلى مجموعتين: صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية. ويستخدم

مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، عندما يكون مستوى أداء التلميذ فى القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب أقل من المستوى المتوقع له، فعندما يظهر التلميذ قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل فى ذلك على الرغم من تقديم التعليم المدرسى الملائم له، عندئذ يكون لدى هذا التلميذ صعوبة خاصة أو نوعية فى تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب. فى حين تتضمن صعوبات التعلم النمائية الاضطراب فى تلك المهارات الضرورية اللازمة للأداء الأكاديمى الجيد. وتشمل صعوبات التعلم النمائية كل من: اضطرابات الانتباه، الاضطرابات الإدراكية والاستقبالية، والاستخدام المحدود للعمليات الخاصة بكل من الذاكرة، والعلاقات البصرية والتنظيم وغيرها من العمليات، ويسمى هذا النوع من الصعوبات النمائية "صعوبات أولية"، وتشمل صعوبات التعلم النمائية أيضا الاضطرابات اللغوية والتى تسمى بالصعوبات الثانوية.

(Kirk & Gallagher, 1979)

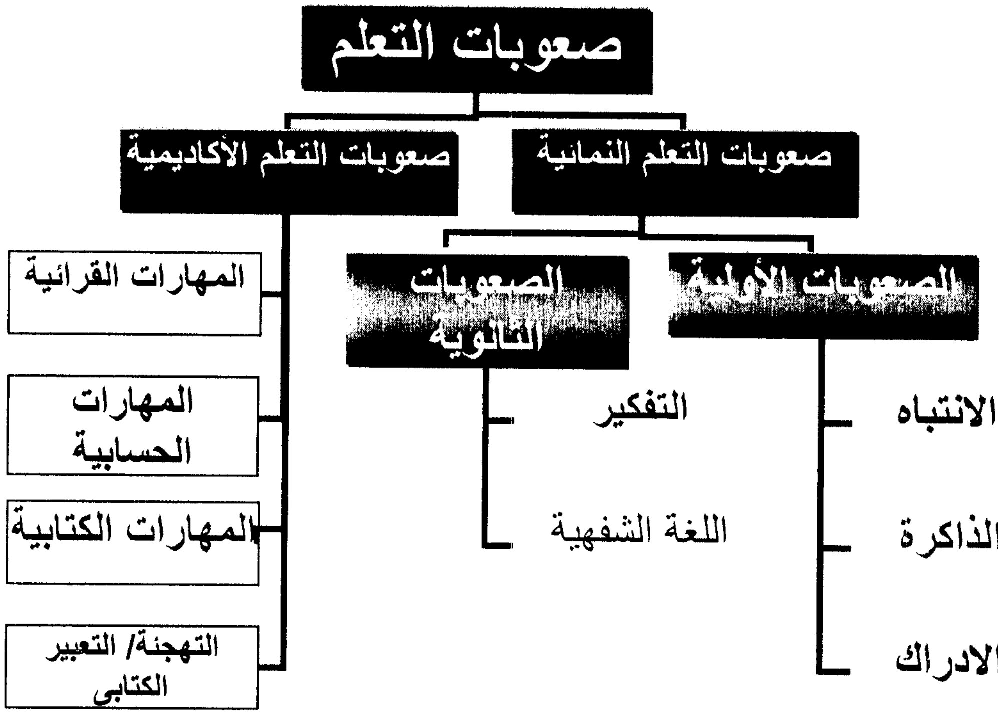
ويرى كثير من المهتمين والمتخصصين فى مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل دراسة هذه الظاهرة وأتفق الكثير من علماء النفس والمهتمين بهذا المجال الي تصنيف صعوبات التعلم الى مجموعتين (صعوبات تعلم نمائية، صعوبات تعلم أكاديمية)،وسوف يتم تناول صعوبات التعلم النمائية بشئ من التفصيل.

أ- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Difficulties

هى اضطراب فى الوظائف والمهارات الأولية التى يحتاجها الفرد بهدف التحصيل والتى يمكن أن تكون مسئولة عن إنخفاض التحصيل الأكاديمى للطفل ، ويرى بعض العلماء أن صعوبات التعلم النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبى المركزى ، وتتضمن هذه الفئة دراسة ما يتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الأفراد كالإدراك الحسي (البصري – السمعي) والانتباه ، والتفكير واللغة والذاكرة ، وهذه الصعوبات ترجع إلي وجود اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وقسمت

إلي صعوبات تعلم أولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) ، صعوبات تعلم ثانوية تتعلق (بالتفكير، الكلام ، الفهم ، اللغة الشفهية) **(Trissler,T.,2005,P.650)**

أنواع صعوبات التعلم شكل (٢)



شكل (٢) تصنيف صعوبات التعلم (عصام الجدوع ، ٢٠٠٢ ، ٢٤)

كما أن صعوبات التعلم النمائية تظهر فى ثلاثة مجالات أساسية هى :

- النمو اللغوى
- النمو المعرفى
- نمو المهارات البصرية والحركية

ب - صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Difficulties

هى الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية وهى تتركز فى ثلاثة أنماط من الصعوبة هى القراءة والكتابة والتهجى والحساب .

ويشير " كيرك وكالفنت " أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماماً بل هناك علاقة قوية بينهما ، فالطفل الذى يعانى من صعوبة تعلم نمائيــة لابد وأن يؤدى به ذلك الى صعوبات تعلم أكاديمية .
وحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل فى ذلك بعد تقديم التعليم المدرسى الملائم له ،عندئذ يؤخذ فى الاعتبار أن هذا الطفل لديه صعوبة خاصة فى النواحى الأكاديمية .

(نقلاً عن عادل عبدالله ، ٢٠٠٦ :صـــ ٤٧ – ٤٨)

واضطربات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية ، بل إن العلاقة بينهما علاقة سبب ونتيجة ، فالصعوبات النمائية تقف خلف الكثير مــن الصعوبات الأكاديمية ،إذ يمكن القول إنها نتيجة للقصور فى عمليــات الانتبــاه والإدراك والتذكر والتفكير حيث يتعرض الطفل إلى اضطرابات فـــى القــراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابى والإملائى والعمليات الحسابية .

(قحطان الظاهر : ٢٠٠٥ ،صـــ ٢٤٠)

٤- المداخل المفسرة لصعوبات التعلم:

أــ المدخل النفس عصبى Neuropsychology

يرى أصحاب هذه النظرية إن اصابة المخ أو التلف العصبى البسيط مــن الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ، حيث تؤدى الى ظهور جوانب التأخر فـــى النمو فى الطفولة المبكرة ،وترجع أصابة المخ الى اسباب عديدة منها : نقــص الأكسجين أو الإختناق أو نقص التغذية ،ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة.
(Hunt,N&Marshall,K.,2005,p.34_36;Gates&Beacock,1997,p17)

ب ــ المدخل النمائى :

يذهب أصحاب هذا الاتجاه الى أن صعوبات التعلم تعكــس بطئــا فـــى النضج (فى العمليات البصرية ، والحركية ، واللغوية ، وعمليات الانتباه التـــى تميز النمو المعرفى) وأنه نظرا لأن كل طفل يعانى من صعوبات تعلـــم لديــه

مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فان كلا منهم يختلف فى معدل وأسلوب اجتياز مراحل النمو .

(محمد على كامل، ٢٠٠٣ :ص ٤٤؛ Mati, Z.,2001, P.1145)

جـ ــ مدخل العمليات الأساسية :

يقوم هذا المدخل على افتراض أن قصور العمليات الاساسية يعد مظهراً أولياً للاضطراب الوظيفى البسيط للجهاز العصبى المركزى ، وكذلك المشكلات الاكاديمية ، ويركز على الانتباه ،والإدراك ، والذاكرة لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم ، على اعتبار أن القصور فى هذه العمليات يؤثر على المهارات الأكاديمية .

(محمود عوض الله وأخرون ،٢٠٠٦،ص٤٥)

د_ المدخل المعرفى :

يهتم هذا المدخل بكيفية اكتساب المعلومات وتخزينها ودراسة الانماط التى يستخدمها الفرد فى معالجة المعلومات أى معالجتها وتحليلها وتنظيمها وما يرتبط بذلك من عمليات ووظائف أولية وتحدث صعوبات التعلم بحدوث خلل أو اضطراب فى أحدى العمليات التى تظهر فى تنظيم المعلومات ، أو تحليلها ، أو تخزينها، أو استرجاعها ،أو استخدامها . ولذلك تتأثر الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال سلباً بوجود تلك الصعوبات لديهم حيث لا يمكنهم فى ضوء ذلك استبدال استراتيجية غير ملائمة بأخرى ملائمة مما يؤدى الى عدم قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية .

(عادل عبدالله محمد ،٢٠٠٨ ،ص٥٤-٥٥)

٥- الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم :

يري العلماء أن هناك العديد من الأسباب والعوامل التي قد تؤدي إلي حدوث صعوبات التعلم ، وأن هناك أكثر من عامل يتداخل كل مع الآخر في حدوث الصعوبة ويمكن تحديد هذه الأسباب كالتالي:

- **الإصابة المخية Brain damage**

وتعني إصابة المخ التى يتعرض لها الطفل قبل الولادة كتعرض الأم لسوء التغذية والأمراض كالحصبة الألمانى أو تناول العقاقير والكحول ، أو أثناء الولادة مثل أصابات رأس الجنين التى تحدث نتيجة أستخدام أدوات طبية أو نقص الأكسجين أو بعد الولادة مثل أصابة الطفل بالأمراض أو الحوادث .

(عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٣ : ٨٣)

ويذكر بطرس حافظ بطرس ١٩٩٩ إن أكثر الأسباب معقولية وقبولا لحدوث صعوبات التعلم هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي ، وخاصة ما يشير إليه الخلل الوظيفي بغض النظر إذا صاحب ذلك تلف عضوي أو لم يصاحبه ، حيث يتعرض الطفل أثناء الحمل أو أثناء الولادة ، أو بعدها إلي إصابات تؤثر علي الدماغ وخلايا المخ ، وخاصة المسئولة عن عملية الفهم ، أو الإدراك ، أو السمع ، أو البصر أو الحركة وقد يحدث ذلك نتيجة إلي سوء تغذية الأم أثناء الحمل ، أو تعرضها للإصابة بالأمراض أو الحوادث التي يتعرض لها الطفل بعد الولادة ، أو ما يصاب به من أمراض تؤثر علي دماغه .

(بطرس حافظ بطرس، ١٩٩٩:صـ٣٨)

- **العوامل الكميائية الحيوية**

وتري نصرة جلجل ٢٠٠٠ يقصد بها التوازن الكيميائى فى العناصر الحيوية فى جسم الأنسان (كالحوامض والفيتامينات) ، حيث أن جسم الأنسان يحتوى على نسب محددة من العناصر الكميائية التى تحافظ على توازنه ونشاطه ، والزيادة أو النقصان فى معدلها يؤثر على خلايا المخ ويؤدى إلى النشاط الزائد .
وينتج الخلل فى التوازن الكميائى فى الجسم من عادة التغذية الخاطئة وتناول كثير من الصبغيات والمواد الملونة للحلويات .

(نصرة جلجل ، ٢٠٠٠ : ١٩٨)

- **العوامل الوراثية**

ويُشير عادل عبدالله ٢٠٠٣ إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلُم بين الأطفال فى بعض الأسر التى لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذى يدعم فكرة وجود دور للعاملِ الوراثى فى هذا الصدد ، حيث أشارت الدراسات أن نسبته تتراوح من ٢٠-٣٥ % من صعوبات التعلُم تكون موجودة لدى الإخوة وترتفع النسبة إلى ٦٠- ١٠٠ % فى حالة التوائم.

(عادل عبد الله ،٢٠٠٣ : صـ ١٠)

- **الحرمان البيئى**

ويذكر **أنور الشرقاوي** أن من أهم العوامل البيئية المُرتبطة بصعوبات التعلُم هى عدم التعاون بين المنزل والمدرسة ، وعدم اهتمام الأسرة بالتلميذ وأسلوب العقاب البدني والتحقير بالألفاظ، وعدم التقدير أو التشجيع على الأعمال الجديدة التي يقوم بها التلميذ والمُعاملة السيئة من جانب المُعلم وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

(أنور الشرقاوى، ١٩٨٣: ٢٣)

٦- محكات تشخيص ذوى صعوبات التعلم:

إن عملية التعرف والتشخيص فى مجال صعوبات التعلم تستدعى أن يزداد فهمنا لخصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم حتى نستطيع التعرف عليهم وإنتقائهم بصورة فارقة عن الحالات الأخرى التى تتشابه مع حالات أخرى .

وتوجد ثلاثة محكات يجب التأكد منها قبل أن نحكم بأن الطفل لديه صعوبة خاصة فى التعلم وهذه المحكات هى :

أ. محك التباعد أوالتباين Discrepancy Criterion

وينقسم هذا المحك بدوره إلى نوعين من التباعد هما :

▪ **التباعد الداخلى :**

يظهر الأطفال ذوى صعوبات التعلم تباعداً واضحاً فى نمو العديد من السلوكيات والعمليات النفسية مثل (الانتباه والتمييز والذاكرة والقدرة البصرية والحركية).

▪ **التباعد الخارجى :**

حيث يظهرون تباعداً بين النمو العقلى العام وبين التحصيل الأكاديمى ، حيث يظهرون مستوى منخفض من التحصيل مقارنة بمستوى ذكائهم .

(محمد على كامل : ١٩٩٤ ، صـ ١٢٧)

ب.محك الاستبعاد Exclusion Criterion

يشير هذا المحك إلى أنه لتحديد عينة ذوى صعوبات التعلم فلابد أن يتم استبعاد حالات الإعاقة الحسية ، التخلف العقلى ، والاضطرابات الإنفعالية الشديدة ونقص فرص التعلم . لان هذه الحالات ينتج عنها تخلف تربوى وتصنف خطأً ضمن صعوبات التعلم .

(كيرك كالفانت:١٩٩٨ ،صـ٢٧ـ)

جـ. محك التربية الخاصة Special Educational Criterion

هو ما يشير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يمكنهم التعلم بالطرق أو الأساليب العادية التى نستخدمها مع الأطفال العاديين فى المدرسة ، بل يحتاجون إلى الطرق والأساليب المتبعة فى التربية الخاصة لإكسابهم المهارات الأكاديمية المختلفة .

(عادل عبدالله : ٢٠٠٦ ، صـ٤٠)

<u>٧.الخصائص العامة لصعوبات التعلم:</u>

لقد أصبح مفهوم صعوبات التعلم مفهوماً شائعاً تعترف به كل الهيئات البحثية، وقد حظى موضوع خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم اهتمام بالغ من جانب الكثير من الأخصائيين النفسيين وأخصائين الأعصاب إلا أن صعوبات التعلم ليست بالسهوله، إذ أن الصعوبة من الممكن أن تتضمن أنواعاً متعددة من العيوب والخصائص التى تمتد من المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة،

والكتابة، والتهجى، والحساب، إلى النماذج السلوكية الخاصة بسوء التكيف مثل الحركة الزائدة والاندفاعية وضعف التركيز .

كما ان صعوبة التعلم من السهل تحديدها لأن بعضاً من الأطفال الذين لا توجد لديهم صعوبة تعلم قد يوجد لديهم بعض من هذه الخصائص من وقت لأخر .

(عبد الحميد سليمان ،٢٠٠٠ :صـ ٢٢٦)

الأشخاص ذوى صعوبات التعلم يظهرون خصائص واختلافات ترتبط بصعوبات التعلم، فالطلاب ذوى صعوبات التعلم يظهرون أنواعاً من السلوك المميز حيث نجد من يعانى من اضطراب فى اللغة يظهر ذلك فى صورة تأخر فى الكلام فى مرحلة ما قبل المدرسة وقد تظهر فى المراحل الدراسية على هيئة مشكلات فى الكتابة .

(lerner:2000,p15)

وقد أشار " كالجورد وكولسون ، ١٩٧٨ " بأن هناك حوالى (٥٢) خاصية ثابتة تميز الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وأن هناك من ٥ – ٧ خصائص توجد لديهم بمعدل متوسط ، وأن واحدة فقط توجد لديهم بمعدل شديد ، أما الأطفال العاديون فربما يملكون بعضاً من هذه الخصائص ولكنها بدرجة أقل .وذلك ما يوضح صعوبة بالغة فى تحديد الطفل ذى صعوبة التعلم .

(نقلاً عن الحسن وجابر : ١٩٩٦ ، صـ٢٢)

وفيما يلى الخصائص التى تميز الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، تتناول الدراسة الخصائص من حيث:

أولاً: الخصائص الأكاديمية

ثانياً: الخصائص المعرفية

ثالثاً: الخصائص اللغوية

رابعاً: الخصائص الجسمية

خامساً: الخصائص النفسية السلوكية

سادساً: الخصائص الاجتماعية

أولاً : الخصائص الأكاديمية :

يؤكد " فيشر (Fisher, 1994) " إن أهم الاضطرابات الأكاديمية التى يعانى منها ذوو صعوبات التعلم تتمثل فى الطلاقة اللفظية بمـــا تتـــضمنه مـــن صعوبات الفهم (الحديث أو الأصوات) بالإضافة إلـــى صـــعوبات الاســـتماع واضطرابات الذاكرة والإدراك والقصور فى الانتباه".

(Fisher, 1994, p323)

ويري "أحمد عواد" حسب تعريف صعوبات التعلم فأن الفشل الدراســـى هو السمة المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات الـــتعلم ، فنجـــد هـــؤلاء الأطفال يعانون من قصور فى جميع موضوعات الدراسة والبعض يعانى مـــن قصور فى موضوع واحد أو موضوعين فقط من موضوعات الدراسة ، وتنتشر المشاكل الدراسية سواء القراءة أوالحساب أو الكتابة بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، حيث ينخفض تحصيل عمرهم العقلى ، كما أن مهـــاراتهم فـــى تعلـــم الحساب تعتبر محدودة .

(أحمد عواد : ٢٠٠٠ ، صـــ١٠٠-١٠٢)

يري " هارد مان وأخرون Hardman 1993 "أنه يعانى ذوو صعوبات التعلم من مشكلات تحصيلية فى مجالات الدراسة الأساســـية ، ويعـــدُّ التبـــاين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسى من أهم الخصائص المميزة لذوى صعوبات التعلم .

(Hardman et al ; 1993, 189)

ويفسر لويس (Lewis, 1988) هذا التباين من خلال تأثير صـــعوبات التعلم على معدل التعلم لدى ذوى نسب الذكاء المتوسطة،الذى يؤدى بدوره إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسى عن مستوى قدراتهم العقليـــة وذلـــك عنـــد مقارنتهم بالعاديين ، فهم يحتاجون لمزيد من الجهد لتعلم المهارات الأساسية .

(Lewis, 1988, 368)

ثانياً : الخصاص المعرفية :

يوجد العديد من الخصائص المعرفية التى يمكن عن طريقها أن نصل إلى ما يشبه البروفيل الخاص بأولئك الأطفال ومن أهم هذه الخصائص :

- مشكلات فى الإدراك الحسى ، الحس الحركى والتآزر العام .
- صعوبات فى الإدراك البصرى والذاكرة البصرية .
- مشكلات الإدراك السمعى والذاكرة السمعية .
- اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركى المفرط .
- تباين واضح بين الأداء الفعلى والأداء المتوقع .
- صعوبات فى حل المشكلات واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل عدم القدرة على أدراك المتطلبات اللازمة لأداء مهمة معينة .
- عدم القدرة على إختيار الأستراتيجيات المناسبة وتنفيذها .
- عدم القدرة على مراقبة الأداء وضبطة وإجراء التعديل اللازم .

(عادل عبد الله : ٢٠٠٦ صـ٦٠)

كما تؤكد دراسة" **باسنجر وأخرون Passenger et.al (2000)** أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أكثرأنخفاضا في مهارات الوعي الفونولوجي والذاكرة.

كما تري **ألتون Alton (1988)**:إن أكثر الخصائص شيوعا لدى اطفال ما قبل الدراسة هى اضطرابات اللغة بشقيها الأرسالى والاستقبالى ، وكذلك صعوبات التازر الحركى ، وايضا قصور سعة الانتباه ، وقد وجد ان اضطرابات الحركة الزائدة أكثر شيوعا لدى الاطفال الملتحقين ببرامج خاصة لذوى صعوبات التعلم ، بينما لوحظ انخفاض اضطرابات اللغة لديهم.

كما تؤكد دراسة "مارلين"Marline (١٩٨٢) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على نسب ذكاء متوسطة أو مرتفعة .

ثالثاً الخصائص اللغوية :

في دراسة (لفرنسيسFrances ,1994) أن افضل منبئات لصعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة الإبتدائية هى تلك المهام التى تعتمد على تقييم القدرة اللغوية واللفظية .

كما يري السرطاوي والقريطي : يعانى ذوى صعوبات التعلم من مشكلات فى كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية أو مشكلات فى كلا النوعين ، حيث يعانى ذوى صعوبات التعلم من مشكلة فى الاستقبال السمعى و تتابع الذاكرة البصرية ، فيظهر الطفل وكأنه لا يفهم وينسى الأوامر والتعليمات . وقد يكون كلامه مطولاً يدور حول فكرة واحدة أو قاصراً بالأضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو أضافة أو تكرار بعض أصوات الحروف .

(السرطاوى و القريطي: ٢٠٠١ ، ١٩٩)

ويرى (أحمد عواد ٢٠٠٠) أن المشكلات اللغوية لدى ذوى صعوبات التعلم تظهر فى شكل :

- حذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة .
- عدم تسلسل الجُملة وصعوبة بناء جملة سليمة لغويًا .
- فى استخدام اللغة فى المواقف الاجتماعية المختلفة، كالإطالة والتلعثم والقصور فى وصف الأشياء .
- صعوبة فى إدراك أن الكلمات تركيبة من توالف أصوات مُفردة ،وصعوبة إطلاق الأصوات الدالة على الأحرف أو الكلمات .

(أحمد عواد ، ٢٠٠٠ : صـ١٠٣، ١٠٥)

تؤكد "شيلدس " (Shields, 1991) أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى فهم القراءة والكتابة واللغة ، ويضيف " أريل " (Ariel,1993) أن مشكلات اللغة تتضمن القصور فى الاتصال ، ومهارات الاستماع والحديث بالإضافة إلى اضطراب التراكيب اللغويه

(Shields, 1991, p.166) (Arail, 1993 ,p. 371)

كما يعانى ذوو صعوبات التعلم من صعوبة تحديد الاتجاهات ، بالإضافة إلى القصور فى التعامل بالمفاهيم .

(Wallace, et al ; 1997 , p.455)

وفي دراسة لونيثال Lowenthal,B (2002) وكان هدفها تحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانوا من مشكلات في التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة"

كانت أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة التأخر في اكتساب اللغة والتخاطب، وتأخر التناول السمعي للمثيرات.

<u>رابعا: الخصائص الجسمية :</u>

تتشابه الخصائص الجسميه للطلاب ذوى صعوبات التعلم مع الطلاب الآخرين ومع ذلك قد يظهر ذوو صعوبات التعلم ضعفًا فى التناسق الجسمى والقدرة على التناسق الحركى .

(Ysseldyke & Algozzine, 1995 ,p. 249).

ومن جانب آخر يشير لويس (Lewis, 1988) أن النمو الجسمى لذوى صعوبات التعلم يبدو طبيعيًا ، إلا أن بعضهم قد يعانى من اضطرابات مخية أو اضطرابات إدراكية حركية أو فرط النشاط الحركى .

(Lewis, 1988 , p.376)

<u>خامسا: الخصائص النفسية السلوكية :</u>

يري فتحي الزيات (١٩٨٨) أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم هو من ذوي الذكاء العادي ، ومن ثم فهو أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي

سواء في المدرسة أو البيت ، وهذا الوعي يولد لديه أنواعا من التوترات النفسية والأحباطات التي تتزايد تأثيراتها الإنفعالية علي علاقته بكل من أسرته ومدرسيه وأقرانه.

يؤكد " بندر " (Bender, 1993) أن هناك اختلافات بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى النواحى السلوكية ،حيث نجد الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلة فى ميكانيزم الضبط الذاتى والقدرة على التخطيط وحل المشكلات ، كما أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من أنماط من السلوك اللاسوى تميزهم عن العاديين ، ومن أهم هذه الأنماط عدم القدرة على إقامة علاقات مع الأقران ، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الاندفاعية لديهم وزيادة معدلات النشاط غير الهادف .

(Bender:1993 , 51)

نتيجة لنواحى القصور المتعددة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، ترتب عليها ظهورمشكلات أخرى منها :

١- توقع الفشل وإنخفاض واضح فى مستوى الإنجاز والدافعية .

٢- تقلب حاد فى المزاج .

٣- ضعف فى المستويات النشاط أو السلوك الأنتاجى

(أحمد عواد : ٢٠٠٠ ، ١٠٣، ١٠٥)

٤- ظهور المشكلات المرتبطة بالدافعية ،حيث يتسمون بأن مركز الضبط والتحكم لديهم خارجى وليس داخلى .

٥- الخمول والكسل ، حيث يبدو الطفل خاملاً وكسولاً ، نصف نائم معظم الوقت يتحرك ببطء شديد .

(عثمان فراج : ١٩٩٢ ، ١٦٤)

ويضيف أنور الشرقاوى (١٩٨٣) إلى هذه الخصائص الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس ، واضطراب العلاقة مع المدرس والقصور فى الظروف الأسرية، والاضطراب المعرفى والاجتماعى والجسمى لديهم ،عند مقارنتهم

بالعاديين، كما تؤكد ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣) على مـــيلهم للعدوانية وإنخفاض مستوى الدافعية وإرتفاع مستوى القلق وضعف القدرة على ضبط النفس .

(ناريمان رفاعى ومحمود عوض الله ، ١٩٩٣، ٢٢٥)

وفي دراسة غادة حسن أحمد النكلاوى (٢٠٠٩) توصلت لنتائج أهمها توجد فروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم فـــى درجـــة إشباع الحاجات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد (الاستقلالية – الكفاءة – الانتماء – الدرجة الكلية للحاجات النفسية) لصالح الأطفال العاديين، وأنه لا توجد فروق بين الأطفال مرتفعى ومنخفضى صعوبات التعلم فى درجة إشـــباع الحاجـــات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد .

وفى دراسة أجراها كورونادو وماركو Coronado & Marco للكشف عن مستوى القلق لذوى صعوبات التعلم أظهرت النتائج وجود فروق دالـــه بـــين ذوى صعوبات التعلم والعاديين حيث أظهر ذوى صعوبات التعلم مستوى أعلـــي من القلق ، كما أن الأناث أظهرن مستوى عالى من القلق مقارنة بالذكور ، كمـــا كانت هناك فروق فى الكذب بين صعوبات التعلم والعاديين حيـــث أظهـــر ذوى صعوبات التعلم ميلاً للكذب أعلى من العاديين .

(Coronado & Marco :1996 , 146)

<u>**سادساً: الخصائص الاجتماعية :**</u>

في دراسة وردون wordon ,h (٢٠٠٣) توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذو صعوبات التعلم حصلوا على درجات ضعيفة فـــى المهـــارات والتفـــاعلات الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوى الصعوبات أكثر عدوانية مـــع اقرانهم وأن البنات أكثر عدوانية من البنين وذلك مقارنة بالأطفال العاديين .

يذكر (Pask & Scott) أن الأطفال ذوى صـــعوبات الـــتعلم أنـــانيون وغيـــر اجتماعيون ولا يهتمون بأراء الأخرين وغير مقبولين من زملائهم .

(السيد خالد، ١٩٩٤ :صـــ ٢٧)

ويذكر عثمان فراج (١٩٩٢) لديهم مشكلات إجتماعية وإنفعالية مثل الخجل / الكذب / إساءة تفسير مشاعر الأخرين وأنفعالاتهم .عدم قدرتهم على تكـوين علاقات اجتماعية والحفاظ على أستمراريتها .

(عثمان فراج : ١٩٩٢ ، صـ ١٦٥)

ويذكر (Ariel,1992) أن سلوكهم فى مرحلة المراهقة يتسم بالتحـدى لبيئتهم ومدرستهم ووالديهم وعدم تقبل أى نصح من الكبار ، كما أنهم يقاومون توجيهات الوالدين فى محاولة للحصول على الأعتماد النفسى والأجتماعى .

(Ariel,1992: 15)

وبشكل عام يمكن تلخيص الخصائص العامة لصعوبات التعلم في النقاط التالية : هذه الخصائص يمكن للمعلمة ملاحظتها بدقة عند مراقبة الطفل فى المواقف المتنوعة والمتكررة ، ومن أهم هذه الخصائص ما يلى :

١- **النشاط المفرط :** كثير من ذوى صعوبات التعلم ذوى نشاط مفرط ، وخاصة من لديهم خلل وظيفى فى المخ ، ولا يمكن اعتباره سلوك مشكل لمجرد حدوثـه مرة واحدة ، ولكن إن تجاوز حدوثه ثلاثة أمثال حدوثه لدى الطفل العادى .

(Brainard ,R. , 2005 , P.420-429)

٢- **ضعف النشاط الحركى** : وهو عكس فرط النشاط والحركة ، بالرغم مـن عدم شيوع هذا السلوك بين ذوى صعوبات التعلم إلا أنه سـلوك قـائم يمكـن ملاحظته بين هذه الفئة .

(سامى محمد ملحم ، ٢٠٠٦ ، صـ ٥٤)

٣- **الاندفاعية والتهور :** فهم يتميزون بالتسرع فى إجاباتهم ، وردود فعلهم ، وسلوكياتهم العامة .

(Learner ,J., 2000 ,P. 100)

٤-**البطء الشديد فى إتمام المهمات** : وخاصة المهمات التعليمية التى تتطلـب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً فى نفس الوقت مثل الكتابة .

(نادية جميل ، ٢٠٠٢ ، صـ ١٦)

٥- **قصور الدافعية** : نقص الدافعية قد يأتى نتيجة لعدم قدرة الطفل على التعلم ، إلا أنه سلوك يتكرر فى تقارير تشخيص هؤلاء الأطفال ، وفى بيئاتهم الدراسية.

٦- **صعوبة نقل الانتباه** : يكون الطفل ذوى صعوبات التعلم مستمراً فى تركيز انتباهه على مثير بعينه دون المثيرات الأخرى المرتبطة بالموقف ، وفى هـذه الحالة يكون لديه صعوبة فى نقل الانتباه من مثير إلى أخر .

٧- **عدم القدرة على التركيز** : وترتبط بنقص الدافعية أو النـشاط المفـرط ، ويتمثل فى عدم قدرة الطفل على التركيز والاستمرار لأى فتـرة زمنيـة لأداء عمل ما . **(سامى محمد ملحم ، ٢٠٠٦ ، صـ ٥٤)**

٨- **صعوبات فى الذاكرة** : يجد الطفل صعوبة فى تخزين واسترجاع المعلومات ، وقد تكون هذه الصعوبة فى الذاكرة قصيرة المدى أو فى الذاكرة طويلة المدى.

(Hallahan , D. & ,Kaffman, M. , 2003 ,P.104)

٩- **صعوبات فى التفكير** : لا يستطيع الطفل تطبيق ما تعلمه ، لذا فهو يحتـاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب .

١٠- **صعوبات فى الإدراك العام واضطراب المفاهيم** : يعنى صعوبة فى إدراك الشكل والاتجاهات ، والزمان ، والمكان ، والمفاهيم المتجانـسة والمتقاربـة ، والأشكال الهندسية الأساسية .

(عبد الرحمن سيد ، ٢٠٠١ ، صـ ٢١٩)

١١- **صعوبات فى فهم التعليمات** : التعليمات التى تعطى لفظياً ولمرة واحـدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الأطفال ، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة لذلك نجد أنهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات المطلوبة منهم .

(عمر محمد ، ٢٠٠٦ ، صـ ٨٤)

١٢- **ضعف فى التوازن الحركى العام** : وهذا يؤثر على مشى الطفل وحركاته فى الفراغ ، كما أنه يضر بقدراته فى الوقوف أو المشى على خشبة التـوازن ، والجرى فى الاتجاهات الصحيحة فى الملعب .

(Hallahan, D &,Kaffman, M. , 2003 ,P.104)

١٣- صعوبات فى العضلات الدقيقة : الإمساك بالقلم لا يكون بشكله الصحيح والقبض عليه ضعيف ، مع وجود صعوبة فى إحكام أزرار قميصه أو حذائه .

(محمود عوض الله وآخرون ، ٢٠٠٦ ، صـ ٣٣)

١٤ - اضطرابات (عصبية - مركبة) : وهى متعلقة بالجهاز العصبى المركزى ، وقد تظهر هذه الاضطرابات فى أداء الحركات العضلية الدقيقة .

(عمر محمد ، ٢٠٠٦ ، صـ ٨٥)

١٥- الانسحاب المفرط : مشاكلهم الكثيرة تحبطهم بشكل كبير ، وهذا يؤدى إلى عدم رغبتهم فى الظهور والاندماج مع الآخرين .

(مصطفى نورى ، خليل الرحمن ، ٢٠٠٧ ، صـ ١٨٥)

١٦- صعوبات لغوية مختلفة : لدى البعض منهم صعوبات فى النطق أو الصوت ، ومخارج الأصوات ، كما يعد التأخر اللغوى عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية .

(عبد الرحمن سيد ، ٢٠٠١ ، صـ ٢١٨)

١٧- صعوبات فى التعبير اللفظى : حيث يتحدث الأطفال بجمل غير مفهومه ، ويتعثرون فى اختيار الكلمات المناسبة ، ويكرر الكثير من الكلمات ، كما يجدون صعوبة فى استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء .

(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، صـ ٦٥)

١٨- صعوبات فى التآزر (الحسى - الحركى) : يكون الطفل متهوراً ولديه عدم قدرة على الضبط الحركى ، وقد يجد صعوبة فى مسك أو رمى الأشياء ، ونجد كتابة الطفل غير صحيحة مثل كلمات معكوسة أو كتابة من اليسار لليمين.

(بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٨ ، صـ ٧٧)

١٩- عدم المجازفة وتجنب أداء المهام : خوفاً من الفشل ، فلا يجازف ولا يخاطر فى الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة .

(ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف ، ٢٠٠٨ ، صـ ١٠٥)

٢٠- **القابلية للتشتت** : يكون الطفل ذى الصعوبة أكثر سهولة فى جذب الانتباه من مثير إلى آخر ، مع عدم القدرة على تركيز انتباهه سوى فترات محدودة من الوقت ، لذا يشتت انتباهه بين المثيرات المختلفة .

(سعيد حسنى الفره ، ٢٠٠٧ ، صـ ٦٠)

٢١- **صعوبات فى تكوين علاقات اجتماعية سليمة .**

تعقيب ...

من خلال العرض السابق تبين من البحوث والدراسات التي تصف خصائص سلوك ذوى صعوبات التعلم هي متعددة وكثيرة جدا ، وقد اهتمت البحوث بدراسة الفرق بين أداء الأطفال ذوو صعوبات التعلم على المقاييس المختلفة وأداء العاديين ، ولكن هذه الخصائص لا تميز نفس الأطفال ذوو صعوبات التعلم بعضهم البعض، أي أن الخصائص مشتركة بين الطفل الذي تأكد بالفعل أنه ذو صعوبات تعلم وبين الطفل الذي نتنبأ عنه أنه سوف يصبح طفل ذو صعوبة تعلم ، وكذلك من لديه صعوبات تعلم سواء كانت في الرياضيات أو القراءة أو الحساب ، فقد يتميز الأطفال بنفس الخصائص، ويجب أن نؤكد على حقيقة ألا وهى: أن هذه الخصائص لا يجب أن تظهر على كل طفل يعانى من صعوبات التعلم بل قد تظهر هذه الخصائص على أطفال أخرين عاديين ، كما يجب أن نعلم أن كل هذه الخصائص ليس بالضرورة أن تظهر لدى كل الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم مثلهم مثل باقى الأطفال العاديين ليسوا مجموعة متجانسة وان هذه الخصائص قد تظهر بصورة مختلفة عليهم وفقاً للمؤثرات البيئية واساليب التنشئة التى يتعرضون لها ودرجة ونوع صعوبة التعلم.

رابعا:الإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم النمائية

Learning Developmental difficulties

تتناول الباحثة الجزأ الخاص بصعوبات التعلم النمائية من خلال معالجة النقاط التالية :

١- قضايا ومشكلات الكشف المبكر

٢-مدي شيوع صعوبات التعلم ما قبل المدرسة

٣-تعريف صعوبات التعلم النمائية

٤-خصائص صعوبات التعلم النمائية

٥- تقييم صعوبات التعلم النمائية

١- أهم مشكلات الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم

* ينطوي التحديد المبكر لذوى صعوبات التعلم على عدد من القضايا والمشكلات المعقدة والمتداخلة، والتي تلقى بظلالها على مجال صعوبات التعلم،ومنها: التباين في خطوط النمو ومعدلاته، والنضج وخصائصه، ينتظم في ذلك جميع الأطفال العاديين وغير العاديين..

* إن تحديد التباعدات أو التباينات بين الأداءات الفعلية والأداءات المتوقعة في ظل هذه التباينات يشكل إحدى الصعوبات التي تعترض عمليات التحديد.

* تقف هذه الصعوبات وغيرها من العوامل الأخرى خلف مختلف قضايا التحديد المبكر ومشكلاته، والتي يجب ان توضع في الاعتبار عند تقويم نتائج التحديد المبكر والحكم على فاعلياته.

* والقضايا والمشكلات الأساسية التي تواجهها عمليات التحديد المبكر لذوى صعوبات التعلم هى: هلامية أو غموض التشخيص - الفروق أو الاختلافات النمائية - دلالات التسميات أو المسميات.

كذلك تؤكد باربارا لوينزال (٢٠٠٢) (lowenthal,B) علي أهمية الكشف المبكر لأبعاد ومجالات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال سواء كانت

صعوبات حركية ،أو مهارات لغوية ، أو أجتماعية ، وفي نفس السياق وجد أن هناك أربع أنماط رئيسية من الإعاقات تشكل في مجموعها (٩٤%) من جملة الأطفال المعاقين ممن هم في سن المدرسة وهم حسب النسب كما يلي :

١- فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتشكل (٤٨%)

٢- فئة ذوي اضطراب اللغة والكلام وتشكل (٢٣%)

٣- فئة الأطفال المعاقين عقليا وتشكل (١٤%)

٤- فئة الأطفال المضطربين أنفعاليا وتشكل (٩%)

(نقلاً عن جمال عطيه خليل،٢٠٠١: ١٦٨)

٢- مدي شيوع صعوبات التعلم النمائية لدي أطفال ما قبل المدرسة

ساد الاهتمام في مجال التربية الخاصة في العقود الماضية علي أشكال معينة من الأعاقات مثل الاعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية ، ولكن بسبب ظهور فئة من الأطفال العاديين في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي ولكنهم يعانون من مشاكل نمائية وأكاديمية ، بدأ التركيز ينصب علي تلك الفترة التي أطلق عليها فئة صعوبات التعلم .

(جمال عطية ٢٠٠١،صـ١٧٩)

أما عن معدلات انتشار صعوبات التعلم النمائية فسوف يتم استعراضها بشئ من التفصيل:

يفيد التقرير السنوي الصادر من مكتبة التربية بالولايات المتحدة الأمريكية بأن أعداد التلاميذ ذوي صعوبات العلم قد تضاعف خلال السنوات الأخيرة وأن أكثر من ٤٠% من تلاميذ التربية الخاصة هم من تلاميذ صعوبات التعلم ، وهذه النسبة حوالي ٤% من مجمل التلاميذ المسجلين بمدراس الولايات المتحدة **(Chalphant,1989,392)**

وقدر كيرك وجالاجر (١٩٨٣) نسبة صعوبات التعلم ما بين ٥ إلى ١٥% أما تورجستون وآخرون (١٩٨٨) قد توصلوا إلى أنها تتراوح ما بين ١٥ إلى

٢٠% ويشير ليتش وأريولد (١٩٧٨) إلى أن ١٠% من تلاميذ المدارس يعانون من صعوبات نمائية أدت إلى صعوبة أداء المهام التربوية التى تحدد لهم .

(أنور رياض وحصة فخرى ، ١٩٩٢ :صـ ٧٠)

أما بالنسبة إلي معدلات انتشار صعوبات التعلم ؛ حسب النوع فكانت كالتالي:

أكدت دراسه "لويس" (Lewis , 1988) على زيادة معدل انتشار صعوبات التعلم بين الذكور عن الإناث وقد تراوحت النسبة من ٤:٦% فى دراسة "ليرنر" Learner 1981 ومن ٣ : ١ % فى دراسة "كيرك" و " الكنس " . **(Kirk & Alkins, 1975)**

وفى مصر تراوحت نسبة الذكور إلى الإناث فى دراسة (أحمد عواد، ١٩٩٢) من ٢٩,٧٣: ١٦,٥٥ أما فى عُمان بلغت النسبة ١١,٢ : ٩,٣١ وفى الأردن بلغت النسبة ٩,٢ : ٦,٨٨ فى دراسة (**تيسير الكوافحة، ١٩٩٠**).

ويفسر لويس (Lewis, 1988) هذا التباين بناءً على قابلية الذكور للتعرض للإصابات الدماغية والحوادث أكثر من الإناث، لتميزهم حركيًافى مراحل الطفولة المبكرة،بالإضافة إلى بطء معدلات نضجهم العقلى عن الاناث .

(Lewis , 1988 , 558- 559)

يري عادل عبد الله نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين تصل الى من **٣ بنين : ١ للبنات** . **(عادل عبدالله ، ٢٠٠٦ ، صـ٤٩- ٥٠)**

دراسةعمانية لـ زكريا توفيق (١٩٩٣) تشير الإحصائيات إلي أن صعوبات التعلم لدى التلاميذ الذكور ١٢,٢٠ % بينما بلغت النسبة بين الأناث ٩,٣١ % .

(زكريا توفيق ، ١٩٩٣ :صـ ٢٥٦)

قدرت اللجنة الوطنية للأطفال المعوقين عام١٩٦٨ أن ما بين ١ – ٣% من طلاب المدارس يعانون صعوبات التعلم .

(أنور الشرقاوى،٢٠٠٢ :صـ ٧ ،٢٠)

تتراوح النسبة العالمية لمعدلات أنتشار ذوى صعوبات التعلم ما بين ٥ ـ ٦ %من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين السادسة والسابعة من العمر.

وقد وجد " ميير" ١٩٧١ أن ٥% من ٣٠٠٠ طالب فى الصف الثانى الأبتدائى يصنفون على أنهم ضمن صعوبات التعلم ،وتوصل " بريانت & ماكلوجين " ١٩٧٢ بعد مراجعتهم ٢١ بحثاً أن نسبة أنتشار صعوبات التعلم تمتد من ٣ـ ٢٨ % .

(السرطاوى ،٢٠٠٥، صـ٧٣- ٧٥)

ويرى Sipay &Harris، 1990 أنه تصل نسبة ذوى صعوبات القراءة الى ما بين (١٠-١٥% من مجتمع اطفال المدارس) بينما يرى Kolos ،1987 & Kaluger انه من بين ٨٥-٩٠% الأطفال ذوى صعوبات التعلم ،لديهم مشكلات فى القراءة .

ويرى Kirk &Elkins، 1975 من خلال دراستهم المسحية الى أن ما بين (٦٠-٧٠ %) من الأطفال المسجلين فى تلك البرامج يعانون من صعوبات او مشكلات فى القراءة .

(فتحى الزيات :١٩٩٨ صـ٤١٩-٤٢٠)

<u>٣-تعريف صعوبات التعلم النمائية</u>

<u>Developmental learning Disabilities</u>

يشير (الزراد)١٩٩٠ يشير إلي أن هذه الصعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية ، والعمليات العقلية التي يحتاجها الطفل في أداء المهام الأكاديمية وهذه العمليات تتضمن الانتباه، الإدراك الحسي، الذاكرة ،اللغة، التفكير

(الزراد،١٩٩٠: صـ١٢٩)

ويقصد بصعوبات التعلم النمائية هي تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي .

(هدي عبد الله ٢٠٠٤،:صـ١١٤)

ويشير (Turner et.al, 2000) إلــي أن مــشكلات الأطفــال ذوي صعوبات التعلم أنما ترجع يعانون من صعوبات نمائية.

وفى دراسة التى أجرها " تايلور " Taylor حــول إجــراءات التــسكين والتحديد المستخدمة فى برنامج فلوريدا لصعوبات التعلم النوعية اتضح أن هناك مظاهر سلوكية مصاحبة لحالات صعوبات التعلم النوعية تتمثل فــى : ضــعف التمييز البصرى وضعف الذاكرة وصعوبة الاحتفــاظ بالمعلومــات المــسموعة صعوبة التمييز السمعى صعوبة اتباع التوجيهات وفهم المناقشات التــى تــدور داخل الفصل ، ضعف إدراك مفهوم الزمن ضعف التآرز بوجه عام .

(فتحى الزيات،١٩٨٩:صـ ٤٥٥-٤٦٦)

وتنقسم صعوبات التعلم النمائية الى نمطين من الصعوبات :

❖ **صعوبات نمائية اولية :**

تتمثل فى صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة .

وهى تتضمن الوظائف العقلية الأساسية وهي متداخلة بعضها البعض ، فإذا أصيبت باضطراب فأنها تؤثر على هذا النوع من الصعوبات النمائية .

(أحمد عواد ، ٢٠٠٠ :صـ ٥٥)

❖ **صعوبات نمائية ثانوية :**

تتمثل فى صعوبات التفكير واللغة الشفوية . أما إذا حدث إضطراب لــدى الطفل فى هذه العمليات بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز عن تعويضها مــن خلال وظائف أخرى ، عندئذ تكون لديه صعوبات فى تعلم الكتابة أو التهجى أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية وهى الصعوبات الأكاديمية .

(جمال مثقال ،٢٠٠٠ : صـ٢٠-٢١)

ومن خلال تعريف صعوبات التعلم وجدنا الاشارة إلي وجود اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية الأساسية فلقد ذكر العالم / كيرك / في كتابه (Kirck and Chalfont) أن صعوبات التعلم تظهر في العمليات الفكرية

الأساسية وهي الانتباه والذاكرة والإدراك وأن اضطراب أي منها يؤثر علي التفكير واللغة والمواد الأكاديمية .

(هدي عبد الله ، ٢٠٠٤ :صـ ١١٥)

٤- خصائص صعوبات التعلم النمائية:

ذكرنا من قبل أن مثل هذه الصعوبات أو تلك المؤشرات الدالة عليها إنما تقع فى ثلاثة مكونات أساسية فضلا عن مكون رابع مختلط يمكن إضافته إليها ، وينشأ فى الواقع عن التداخل بين أكثر من نمط واحد من هذه الصعوبات سواء كانت تلك الأنماط من نفس المكون أو من غيره من المكونات الأخرى . وتتمثل هذه المكونات فى المقام الأول فى كل من الصعوبات المعرفية ، والصعوبات اللغوية ، وصعوبات التآزر البصرى – الحركى وهى ما تضم عدداً من صعوبات التعلم المحددة .

(عادل عبد الله، ٢٠٠٥، صـ١٢)

تتميز هذه الصعوبات بخصائص معينة منها:

أ- صعوبات خاصة بالانتباه:

فالانتباه هو تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه أو هو تركيز الجهد في الأحداث العقلية أو الحاسية وهو مصطلح يصف مجموعة من الأطفال الذين لديهم مشاكل في قلة الانتباه والمتشتت بالإضافة إلي الإندفاع والنشاط الزائد في كثير من الحالات فهو مشكلة جادة تؤثر علي آلاف الطلبة كل عام لأنهم يعانون من مشكلة في التركيز وفي الإصغاء وفي إنهاء العمل واضطراب داخل الفصل سواء في الحركة أو في الحديث مع الآخرين ومن جانب آخر يشير " روس " (Ross, 1980) أنهم يعانون من قصور فى نمو قدرات الانتباه الانتقائى، كما يعانون من البطء فى تعلم التركيز على الأبعاد المتعلقة بالمهام التعليمية .

(Ross, 1980, p. 225 – 226)

ومن المعروف أن الانتباه يلعب دورا أساسياً فى حدوث صعوبات التعلم بشقيها ، ويمثل الأساس فى حدوث ما يمكن أن يتعرض له الطفل من صعوبات. ويشير محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) أن دراسة الانتباه فى مجال صعوبات التعلم قد تمت بطريقتين مختلفتين تفترض الأولى أن صعوبات التعلم تعتبر نتيجة للقصور الذى يمكن أن ينتاب واحدا أو أكثر من مكونات الانتباه التى تتمثل فيما يلى :

أ- اليقظة العقلية .

ب- الانتقاء .

جـ - الجهد .

ونتيجة لذلك فقد أجريت دراسات عديدة كما يشير بيندر (٢٠٠١) Bender للكشف عن الفروق فى الأداء بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى الانتباه . أما الطريقة الثانية فقد ارتبطت باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط ADHD على اعتبار أن الانتباه هو مجموعة من الخصائص السلوكية التى ترتبط بمثل هذا الاضطراب .

وهناك العديد من الأعراض التى تدل على صعوبات الانتباه بين الأطفال وتعتبر بمثابة مظاهر لها ، ويمكننا أن نقوم بالتالى من خلالها بتشخيص تلك الحالة حيث من الملاحظ أن مثل هذه المظاهر تعتبر من أهم الخصائص التى يتسم بها أولئك الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

(عادل عبد الله،٢٠٠٥ صـ١٢)

كما أكدت نتائج الدراسات العربية وجود ضعف فى القدرة على الانتباه والتركيز لدى ذوى صعوبات التعلم ، ومنها دراسة السيد أحمد محمود صقر (١٩٩٢) عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) .

ب- صعوبات خاصة بالذاكرة :

هي نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة علي ترميز وتخزين أو معالجة المعلومات المستدخلة أو المشتقة واسترجاعها وهي ترتبط بعمليات الانتباه

والإدراك والذاكرة هي أحدي الصعوبات الشائعة التي يمكن ملاحظتها لدي التلاميذ في سن مبكرة وهي عدم القدرة علي الحفظ وأسترجاع الخبرات والقصور في الذاكرة يمكن أن يعيق عملية التعلم ، فالذاكرة تنقسم إلي أقسام أهمها الذاكرة طويلة المدي وقصيرة المدي ويمكن أن تصنف بانها سمعية وبصرية وحسية .

ويري Ariel أن ذوو صعوبات التعلم يعانون من قصور فى الذاكرة بصفة عامة ، التى تنعكس فى شكل صعوبات فى التحصيل الدراسى ، واستراتيجيات التفكير ، والقدرة على الاستفادة من المثيرات والتعامل معها عبر الذاكرة قصيرة المدى ووصولا إلى الذاكرة طويلة المدى .

(Ariel, 1993, 31)

جـ- صعوبات خاصة بالإدراك:

الإدراك هو عملية عقلية معرفية بنائية نشطة وايجابية، وهي مختلفة عما تسجله الحواس حيث تتوسط بين المثيرات التي تسبقها وتسجلها الحواس ، ومن أهم الخصائص المرتبطة بصعوبات التعلم في الإدراك عدم القدرة علي التمييز بين أوجه الشبه والأختلاف.

إن الاضطرابات التي تصيب الوظائف الإدراكية تنتج بالضرورة صعوبات إدراكية تعبر عن نفسها من خلال:

صعوبات في التمييز بين المثيرات

- **صعوبات الإغلاق الجشطلتي**
- **صعوبات التآزر البصري الحركي**
- **بطء الإدراك وأخلاله**
- **صعوبة تنظيم المدركات**
- **الصعوبات الناتجة عن التنميط الإدراكي**

الوظائف الإدراكية :

تتضمن الإدراك والتحليل والتخيل البصرى .وتشير نتائج الدراسات إلى أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور فى الوظائف الإدراكية بما تتضمنه من اضطراب فى الإدراك السمعى واضطراب الإدراك البصرى مع الاضطراب فى المهارات الإدراكية الحركية .

(السيد محمود صقر ،١٩٩٢) (جابر عبد الله عيسى ، ١٩٩٢) (أنور الشرقاوى ، ١٩٩٦) (Berk , 1983)

وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية ، هي:

■ **صعوبات في الإدراك البصري:**

يري " هاردمان " وآخرون (Hardman , et al , 1993) أن الاضطراب فى الإدراك البصرى تظهر عندما يرى الطفل المدركات البصرية غير مترابطة فى نمط متكامل ، فلا يستطيع تحديد الحروف الأبجدية لأنه يدرك الحروف على أنها خطوط غير مترابطة ، ولا يدرك الكلمة كمركب كلى.

(Hardman, et al ; 1993, 182- 183)

كما يعاني بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري من ترجمة ما يرون ، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء ، وعلاقتها بأنفسهم ، بطريقة ثابتة ، وقابلة للتنبؤ ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع بطريقة أمنة ، قبل أن تصدمه سيارة ، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة ، وقد يعاني من مشكلات في الحكم علي حجم الأشياء ، حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية ، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها ، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخه ، إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية ، أو في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً ، أو في عقد مقارنة بصرية ، أو في إيجاد

الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة ، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية ، بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

كما يري " فوستيج " و " هورن " ، (Fostige & Horne , 1964 و " جيتمان " (Getman , 1961) أن اضطراب الإدراك البصرى أكثر وضوحًا لدى صعوبات القراءة.

(Lewis: 1983, p369)

■-صعوبات في الإدراك السمعي :

في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابه وبالتالي فإن استجابتهم قد تتأخر ، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث ، أو السؤال ، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل : جبل ــ جمل ــ أو: لحم ،لحن ، إضافة إلى ذلك ، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها ، وقد يعاني من صعوبات في تعرف (الأضداد) عكس الكلمة، وقد يعاني من مشكلات في تعرف المشكلات المتشابهة ، وقد يشتكي كثير من تداخل الأصوات ، حيث يقوم بتغطية أذنية باستمرار ، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات .

فضلا عن ذلك ، فهو قد لا يستطيع أن يعرف الكلمة إذا سمع جزءاً منها ، ويجد صعوبات في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة ، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي ، وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها ، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع و الفصول والشهور والعناوين و أرقام الهواتف وتهجأة الأسماء.

ج- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام:

فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب ، ويتعثر بالسجادة ، وقد يبدو مختل التوازن ،ويعاني من صعوبات في المشي ، أو ركوب الدراجة ، أو لعب الكرة .وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين ، أو المقص ، أو في تثبيت أزرار

ثيابه ، من ناحية ، أخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة ، أو قدم معينة ، وقد يعاني من الخلافية : (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين ، أوالأصابع أو الأقدام ، فضلا عن ذلك ، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة ، بخصوص الاتجاهات الستة:

فوق – تحت – يمين – يسار– أمام – خلف.

<u>د- صعوبات خاصة بالتفكير :</u>

لاحظ الباحثون أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، تظهر لديهم دلالات، تشير إلى وجود صعوبات ، في عمليات التفكير لديهم ، فهؤلاء الطلبة قد يحتاجون إلى وقت طويل ، لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة ، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي ، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد. وقد يعاني هؤلاء الطلبة من الاعتماد الزائد على المدرس ، وعدم القدرة على التركيز ، والصلابة ،وعدم المرونة ، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل ، أو لمعاني الكلمات ، والقصور في تنظيم أوقات العمل ، وعدم اتباع التعليمات ، وعدم تذكرها . كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه .

كما يري Kirck and Chalfont أن صعوبات التفكير تشمل تكوين المفهوم وحل المشكلات وتتمثل في المظاهر التالية :

- عدم قدرة الطفل علي معرفة أوجه التشابه والاختلاف
- عدم قدرة الطفل علي تحديد العوامل المشتركة بين الأشياء
- عدم قدرة الطفل علي تحديد المحكات أو القواعد التي تستخدم في التعرف علي ما يتضمنه المفهوم .
- عدم قدرة الطفل علي الاحتفاظ بالمفهوم وتكامله.

(هدي عبد الله ، ٢٠٠٤ :ص ١١٦-١٢٠)

تعقيب...

ومن خلال العرض السابق لخصائص صعوبات التعلم النمائية نجـد أن هذه الصعوبات تظهر في أهم القدرات الأساسية التي تتركز عليها عملية التعلم. فبدون الانتباه لايحدث أدراك وبدون الإدراك لايحدث تـذكر سـواء سـمعياً أم بصرياً وهكذا فأن عملية التعلم مرتبطة ارتباطا وثيقا ببعضها وكأنها تحدث في شكل سلسلة chain لا يمكن أن تحدث عملية دون الأخري ونلاحظ أيضا هـذا الارتباط بين القدرات علي مستوي التنظير، وعلي المستوي التطبيـق الفعلـي أتضح من نتائج القدرات الفرعية التي أتضحت من خلال الـصفحة القـدرات والتأثيرات ، تؤكد الصفحة النفسية علي أهم عن أهم المهارات الأساسية والتـي تتميز سواء بالقوة أو الضعف خاصة في هذا السن فهي مؤشر جيد لما يحـدث داخل عقل الطفل من عمليات معرفية وكانها بمثابـة الماسـح العقلـي brain screening لما يحدث داخل عقل الطفل.

<u>٥- تقييم صعوبات التعلم النمائية :</u>

من الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم النمائية التى يمكن أن يتعرض لها أطفال الروضة تتضمن إجمالا ثلاثية من تلك الصعوبات تتمثل فى صـعوبات التعلم المعرفية من جهة كصعوبات الانتباه ، وصعوبات الإدراك ، وصـعوبات الذاكرة ، كما تضم من جهة أخرى صعوبات التعلم اللغوية مثـل الـصعوبات اللغوية ، وصعوبات التفكير ، ومن جهة ثالثة هناك صعوبات التعلم البـصرية الحركية مثل تلك الصعوبات التى تتعلق بأداء المهارات الدقيقة .

ومن المقاييس التى تم إعدادها فى سبيل التعـرف المبكـر علـى تلـك الصعوبات نجد تلك القائمة التى قدمها أحمد عواد (١٩٩٤) والتى أطلق عليها قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة . وقد تم إعداد تلك القائمة فى ضوء ذلك التصنيف الذى قدمه كل مـن كيرك وكالفنت (1988) Kirk & Chalfant لـصعوبات الـتعلم النمائيـة

للأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة وذلك فى الأبعاد الثلاثة التى أشـرنا إليها سلفاً. وقد تم تحديد مظاهر الصعوبة ويتم تقسيمها علي أساس هذه أبعـاد كما يلى:

١- صعوبات لغوية ، وتتضمن ما يلى :

أ- الصعوبة فى فهم اللغة المنطوقة (استقبال سمعى) .

ب- صعوبات تنظيمية (تفكير سمعى) .

جـ - صعوبات اللغة الشفوية (تعبير لفظى) .

٢- صعوبات معرفية ، وتتضمن ما يلى :

أ- صعوبات الانتباه والتمييز .

ب- صعوبات فى الذاكرة .

جـ- صعوبات التكامل بين الحواس .

د- صعوبة فى تشكيل المفهوم (التعميم) .

هـ- صعوبة فى حل المشكلات .

٣- صعوبات بصرية حركية ، وتتضمن ما يلى :

أ- صعوبة التحكم فى الحركات الدقيقة .

ب- صعوبة فى أداء مهارة حركية كبيرة (**تناسق عضلى**) .

(نقلاً عن عادل عبد الله، ٢٠٠٥صـ ٢١-٢٣)

وبهذا تكون تعرضت الدراسة إلي أهم مشكلات الكشف المبكر والخاصة بصعوبات التعلم النمائية ، ومدي شيوع هذه الصعوبات ، وكذلك تعرضت الدراسة لأهم تعريفات وخصائص وتقييمات صعوبات التعلم.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة للدراسة

أولاً : دراسات تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية

ثانياً: دراسات تناولت مقياس ستانفورد بينيه والصفحة النفسية لصعوبات التعلم

ثالثاً: عرض فروض الدراسة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة للدراسة

من الجدير بالذكر أنه لا توجد دراسات مباشرة في موضوع الدراسة الراهنة وعلي الرغم من أن معظم الدراسات قد تناولت صعوبات التعلم إلا أنه كان هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت اكتشاف مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الروضة وتحديد ما هي القدرات العقلية التي تظهر من خلال إجراء التقييمات الخاصة بذلك ،خاصة اختبارات الذكاء ولذا فقد لجأت الباحثة إلي استخدام الدراسات القريبة من موضوع البحث الحالي للاستفادة مما اتبعته هذه الدراسات من إجراءات وما توصلت إليه من نتائج وما أقترحته من توصيات، وقد تم تقسيم الدراسات السابقة في عدد من المحاور وفق متغيرات الدراسة الحالية علي النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية

- <u>**دراسة ستيفن Stephen (1984):**</u>

<u>عنوان الدراسة</u> : دراسة إرتقائية للذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

هدفت الدراسة إلي معرفة "الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم و التلاميذ العاديين فى عملية تجهيز المعنى ألياً "أوتوما تيكيا ، و تجهيز المعنى بطريقة هادفة ، أو مقصودة purposive".

<u>العينة</u>: تكونت العينة من ثلاث عينات من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم وعاديين من الاعمار (٧، ١١، ١٣) ، وقد تكونت عينة من (٤٦) تلميذا من عمر (٧) سنوات (٢٣صعوبات ، ٢٣عاديين) (٥٦) تلميذ من عمر(١٠) سنوات (٢٨صعوبات ،٢٨عاديين)،(٤٦) من عمر (١٣) سنة (٢٣صعوبات، ٢٣عاديين) كلهم من الذكور ، وقد تم تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل متخصصين فى علم النفس ، حيث كان جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي ذكاء متوسط او فوق متوسط ، و يتخلفون علي woodcock

واختبار جراى gray للقراءة الشفهية ،بمقدار (٧ – ١,٨ – ٢,٧٢) بالنسبة للأعمار الثلاثة علي الترتيب ، كما أن الذكاء العملي لدي التلميذ ذوي صعوبات التعلم كان أكبر من الذكاء الكلي (I.Q) full scale كميقاس باختبار وكسلر لذكاءالأطفال المعدل ١٩٧٤.

<u>الأدوات المستخدمة</u>: وقد أستخدم ثلاث ٣ قوائم تتكون كل منها من (٢٠) كلمة حيث توجد بكل قائمة (٤) كلمات مرتبطة المعني مثل (برتقالة، موز ، كمثري، تفاح). وقد تم بناء كل قائمة بحيث تؤخذ الكلمات الأربعة المترابطة المعني التسلسل الموضعي (٩، ١٠، ٢٠، ٣٠) وكانت الثماني كلمات الأولي والأخيرة في كل قائمة تعتبر كلمات تعمل كحواجز Buffer للتحكم في تأثير الأولية والحداثة، ولا تؤخذ في الاعتبار عند التحليل الإحصائي، وقد تم تطبيق هذه القوائم علي المفحوصين علي أن يتم إستدعاء المفحوصين لها بعد العرض مباشرة .

وكانت الأساليب الإحصائية هي: أسلوب تحليل التباين، اختبار "نيو مان كولز".

<u>نتائج الدراسة :</u>

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوي (٠,١) لصالح التلاميذ العاديين (٧، ١٠، ١٣) مقارنة باقرانهم في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القدرة علي التذكر الكلي للعناصر

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوي (٠,٥) لصالح التلاميذ العاديين (٧، ١٠ ، ١٣) مقارنة باقرانهم من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القدرة علي تذكر الكلمات الأربعة المرتبطة بالمعني.

٣- توصلت الدراسة إلي أن التلميذ ذوي صعوبات التعلم توجد لديه عيوب في عملية التجهيز المقصود للمعني purposive semantic processing ويمكن القول أن نتائج هذه الدراسة قد كشفت عن ضعف الذاكرة قصيرة المدي مرتبط بصعوبات التعلم في جميع المراحل العمرية وأن ذلك يرجع إلي ضعف عملية التجهيز لدي هؤلاء التلاميذ.

- **دراسة سيجال وبراس siegal، and Burse، 1984**

كانت بعنوان:" دراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القــراءة ، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب، والتلاميــذ العــاديين فــي التــشفير الفونيمي"

وكانت الدراسة تهدف إلي الكشف عما إذا كانت هناك عيوب بالــذاكرة قــصيرة المدى لدى هذه العينات الثلاثة أم لا؟ وهل يختلف أداء التلاميذِ الكبار في أدائهــم لمهام الذاكرة قصيرة المدى .

<u>العينة</u> : (٤٥) تلميذاً ذا صعوبات تعلم في القراءة ، (٣٨) تلميذاً ذا صعوبات تعلم في الحساب ، (٨٩) تلميذاً عاديًا ، وقد تراوحت أعمار العينة من (٧-١٣) سنة .

<u>الأدوات</u> : تم تطبيق اختبار تحصيلي واسع المدى في القراءة والحساب ، واختبار the Peabody picture vocabulary test ، وكانت نسب الذكاء لا تقل عــن المتوسط وتم التأكد من قبل المدرسين والأطباء من أنهم لا يعانون من أية مُشكلة انفعالية ، أو إعاقات جسمية ، وأنهم لا يعانون من أي اختلالات مرضية تخــص الجهاز العصبي.

<u>نتائج الدراسة:</u>

- توجد فروق ذاتِ دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠،١) بين التلاميذِ ذوي صعوبات التعلم في الحساب في جميع المراحل العمرية وأقرانهم العاديين في القــدرة علــى التذكر قصير المدى، فيما عدا تذكر المهام من نوع سمعي/ كتابة.

- لاتوجد فروق ذات دلالةٍ بين التلاميذ ذوي صــعوبات الــتعلم فــي الحــساب وأقرانهم العاديين في تذكر هذا النوع من المهام .

- توجد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (قراءة،حساب) عيوب خاصة بالتشفير الصوتي للمُثيرات مقارنة بأقرانهم العاديين، ويمكن القول بأن نتائج هذه الدراسة قد كشفت عن ضعف الذاكرة قصيرة المدى لدى التلاميذِ ذوي صعوبات التعلُم ، وأن ذلك يرجع إلي عيوب عملية التشفير لدى هؤلاء التلاميذ.

***دراسة كارول .س Carol، s (1984):**

عنوان الدراسة : "**دراسة أكثر تحديدا حول جزئية لغوية بسيطة تقليد الجمل sentences imitation لدى أطفال الروضة الأكثر احتمالاً لصعوبات التعلم At risk تم المقارنة فى هذه الدراسة من خلال تطبيق اختبار Carrow Elicited language**" .

العينة: من أطفال الروضة تم تحديدهم على أنهما أكثر أحتمالاً لصعوبات التعلم

الأدوات المستخدمة: اختبار سولسون للذكاء وكذلك اختبار فرز مبدئى ، فى هذه الدراسة تم مقارنة مهارات تقليد الجمل مع عينة اخرى من الأطفال المتكافئين معهم فى السن والجنس ولكنهم من غير ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة:وجود فروق دالة بين المجموعتين فى عدد الاخطاء الكلى وكذلك فى القدرة على تقليد الصفات وحروف العطف والأسماء والأفعال وقد تم مناقشة تلك النتائج في ضوء القصور في التجهيز المرتبط بالتعقيد اللغوي.

- **دراسة فليتشر ج.م Fletcher (1985) ، J.M:**

عنوان الدراسة : "**الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في القدرة علي تذكر المثيرات اللفظية ، غير اللفظية باستخدام الانتباه الإنتقائي**".

العينة: مكونة من أربع مجموعات ، المجموعة الأولي تتكون من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتهجي (١٠) تلاميذ . المجموعة الثانية تتكون من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتهجي والحساب وعددها (١٠) تلاميذ أما المجموعة الثالثة فتتكون من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في الحساب وعددها (١٣) تلميذ ،وقد تم اختبار عينة من التلاميذ العاديين قوامها (١٦)

تلميذ، وقد بلغ متوسط أعمار عينة الدراسة (١٢) سنة من اللذين يتميزون بمستوي ذكاء متوسط طبقا لتقدير اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

الأدوات المستخدمة: اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

نتائج الدراسة: أن القدرة علي التذكر قصير المدي للمثيرا ت اللفظية وغير اللفظية تتأثر بنوع الصعوبة الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،وهي نتيجة تلقي الضوء علي أن ضعف الذاكرة قصيرة المدي يرتبط بصعوبات التعلم.

- **دراسة يوب ، هالي Hallie،Youpp (1987):**

عنوان الدراسة: " أهمية حاستي السمع والبصر في إدراك بداية تعلم القراءة " من برنامج بياجيه ومنتسوري"

العينة : تكونت من ٣٥ طفلا من أطفال الروضة.

الأدوات المستخدمة: "اختبار خاص بأنشطة للتمييز السمعي والبصري " ، قائمة كلمات للتعلم (تعليم صوتي).

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلي إتفاق كل من برنامجي بياجيه و برنامج منتسوري علي أهمية توافر مثيرات تربوية لإحداث التمييز السمعي والبصري بصفة خاصة وأحداث النمو بصفة عامة وإن الأطفال الذين تتوفر لديهم القدرة علي التمييز السمعي والبصري يكونوا أنجح من غيرهم في إدراك الكلمات.

- **دراسة ألتون Alton (1988):**

عنوان الدراسة : "التعرف على صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة الإبتدائية" .

العينة تكونت العينة من (٤٦) طفلا ، تم إعادة تقييم (٢١) منهم مرة واحدة خلال العام الدراسى ،وتم تقييم (٦) منهم مرتين خلال العام الدراسى تراوحت اعمار هؤلا الأطفال بين (٣:٥) سنوات واستمر ملاحظاتهم من جانب المعلمين لفترات تراوحت بين (٣) إلي (٧) سنوات تالية .

الأدوات المستخدمة: التقارير التشخيصية، والمعيار الذى اعتمدت عليه تلك الدراسة في اعتبار الطفل ذو صعوبة تعلم من عدمه هو ظهور(٥٠%) من الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم لديه.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي إن أكثر الخصائص شيوعا لدى أطفال ما قبل الدراسة هى اضطرابات اللغة بشقيها الارسالي والاستقبالي ، وكذلك صعوبات التآزر الحركى ، وأيضاً قصور سعة الانتباه ، وقد وجد أن اضطرابات الحركة الزائدة أكثر شيوعاً لدى الأطفال الملتحقين ببرامج خاصة لذوي صعوبات التعلم ، بينما لوحظ إنخفاض اضطرابات اللغة لديهم .

كذلك لوحظ أن أكثر الخصائص استمرارية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم هى قصور سعة الانتباه والحركة الزائدة ، وكذلك إن متغيرات معينة مثل سن الطفل وما إذا كان الطفل ملتحقاً ببرنامج خاص لذوي صعوبات التعلم تؤثر بشكل كبير فى ظهور كم وكيف الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالجوانب السلوكية والتوافقية إلي جانب صعوبات التعلم .

- **دراسة روبرتو Roberto (1988):**

عنوان الدراسة :"مدى ملائمة مقاييس تقدير سلوك التلاميذ من جانب المعلمين للتشخيص المبكر لصعوبات التعلم فى القراءة لدى أطفال الروضة"

العينة (٨٥٩) طفلا منهم (٤٣٩) اناث و (٤٢٠) ذكزر تراوحت أعمارهم بين (٦٠) إلي (٩٩) شهر.

الأدوات المستخدمة: مقاييس التقدير لقياس ستة قدرات(هى التفكير المنطقى reasoning وسرعة التركيز memory speed والعلاقات المكانية والرقمية spatial and number، والمهارات النفسحركية ، والفهم اللفظى ، والفهم التعبيرى) .

نتائج الدراسة : إن مقاييس تقدير سلوك التلاميذ فى رياض الأطفال ليست متحيزة ثقافياً ، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها فى ثقافات مختلفة ، لم يقتصر

الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم من قبل التربويين أو الباحثين فى مجال علم النفس والتعلم فقط بل أهتم الباحثين بمجال علم النفس العصبى.

- **دراسة مينسكوف Minskoff (1989):**

عنوان الدراسة : "**الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم علي مهام الانتباه والاستدلال ، الذاكرة ، القراءة ، التهجي ، الحساب**" وكانت الدراسة الأولي من نوعها التي تجمع بين الانتباه والذاكرة وهما من الصعوبات النمائية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر قابلية لتشتت الانتباه وانخفاض درجاتهم علي مقاييس القراءة والتهجي والحساب كما أن لديهم قصور في سعة الذاكرة.

- **دراسة باترشيا Patricia، (1991):**

عنوان الدراسة: "**دراسة أكثر تحديدا فى فرز صعوبات التعلم ،وكذلك التعرف على الأطفال الأكثر قابلية لان يكون لديهم صعوبات تعلم at risk فى سن ما قبل الدراسة**" كذلك استهدفت دراسته التعرف علـى الإجـراءات التشخيصية والأدوات الأكثر ملائمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم .

العينة: تكونت عينة الدراسة من (١١) طفل اعمارهم من (٤ : ٥) سنوات تـم تحديدها مسبقاً على أنهم ذوي صعوبات تعلم وقصور لغوى حاد.

الأدوات المستخدمة: تم تطبيق الأدوات التشخيصية التالية عليهم:

١ـ جداول المؤشرات النمائية التقيمية لجوانب النمو المختلفة مثل النمو الحركى ونمو المفاهيم ، والنمو اللغوى.

٢ـ اختبار Johnson woodcock للقدرة المعرفية من أجل تقييم تجهيز المعلومات لديهم .

٣ـ اختبار للقدرة الحسابية و قدرة الطفل على القراءة .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها إن نسبة ٨٠% فأكثر من الأطفال فى سن ما قبل الدراسة يمكن ترشيحهم لبرامج تعليمية خاصة ، كذلك

توصلت الدراسة إلي ان هناك تحسن وزيادة فى وعى المدرسين بالمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم.

- **دراسة شيماء الدياسطي(١٩٩١) :**

عنوان الدراسة: (أثر برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري علي الاستعداد للقراءة لدي أطفال الحضانة)

العينة: تكونت العينة من ١٠٠ طفل تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات من حضانتين وتم تقسيمهم مجموعتين (تجريبية، ومجموعة ضابطة) واستمر البرنامج شهرين كاملين.

الأدوات المستخدمة: اختبار "رسم الرجل لجود أنف - هاريس " واستمارة جمع البيانات عن الحالة الاقتصادية والثقافية للأسرة "برنامج لتنمية الإدراك السمعي والإدراك البصري "

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مدي الاستعداد للقراءة في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الإناث ، وتوصلت أيضاً إلي وجود علاقة إيجابية بين مستوي الاستعداد للقراءة وبين سن الطفل ونضج حواسه مما يدل علي ارتباط بين نضج الحواس السمعي والبصري للاستعداد للقراءة لأطفال ما قبل المدرسة.

- **دراسة سعيد دبيس (١٩٩٤):**

عنوان الدراسة: " دراسة المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات" منها الجنس والصف الدراسي وحجم الأسرة والترتيب الميلادي ومستوي تعليم الأب.

العينة: تكونت العينة من (١٣٩) طفلا منهم (١١١) من الإناث ، (٢٨) من الذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الصفوف (الأولي، الثانية، الثالثة) .

الأدوات المستخدمة : أستخدمت الدراسة اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد ذكي صالح (١٩٧٨) ، ومقياس تقدير السلوك إعداد مايكلبست (١٩٨١).

نتائج الدراسة :

توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الذين يعانون من صعوبات التعلم في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم بأبعادها الآتيه : الإدراك السمعي ، اللغة المنطوقة ، والتوجه والتناسق الحركي والشخصي، عدم وجود فروق بين الصفوف الدراسية الثلاثة وذلك لكل بعد من أبعاد المظاهر السلوكية ، كما أظهرت أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الأسر الصغيرة والمتوسطة والكبيرة حيث أن أسباب صعوبات التعلم وراثية في المقام الأول ، أشارت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين ترتيب الأطفال المتقدم (من الأول إلي الثالث) وترتيب الأطفال (من الرابع إلي السادس) وترتيب الأطفال المتأخر (من السابع فأكثر) في كل أبعاد المظاهر السلوكية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث أن جميعهم لا يجدون صعوبة في النجاح في الصفوف المبكرة في المرحلة الإبتدائية بما فيهم ممن يعانون من صعوبات نمائية .

كما أن صعوبات التعلم الأكاديمية لا تظهر بوضوح إلا في الصفوف المتقدمة، كما أكدت النتائج أن هناك فروق دالة بين مستوي الأب والأم والمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية لدي المرحلة الإبتدائية ، وهذا يعني أن كلما تقدم الأب ، والأم في التعليم كلما زادت ثقتهم وازداد اهتمامهم بأبنائه.

- **دراسة فرنسيس Frances (1994):**

عنوان الدراسة : "التنبؤ بصعوبات التعلم والقدرة على القراءة من خلال مهام تجهيز المعلومات لدى الأطفال قبل المدرسة الإبتدائية"

العينة: تكونت العينة من ٢٧ طفل من ذوي صعوبات التعلم ، (٢٧) طفل ذوي التحصيل العادى كمجموعة ضابطة ، قدمت لهم (٧) مهام معرفية وتم متابعة هؤلاء الأطفال لمدة ثلاث سنوات متتالية.

نتائج الدراسة :توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها ان (٧٤%) من عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم و (٧٨%) من عينة الأطفال العاديين صنفوا بشكل

صحيح ، كذلك لوحظ انخفاض أداء مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم فى اربع مهام معرفية، أن أفضل منبئات لصعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة الإبتدائية هى تلك المهام التى تعتمد على تقييم القدرة اللغوية واللفظية .

- **دراسة باكر وكارول Baker، Carol (1995):**

عنوان الدراسة :"مدي فاعلية اختبار رتيان المسحي للأفيزيا للتعرف علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم"

العينة مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض ومجموعة أخري من الأطفال العاديين.

الأدوات : ١- اختبار لقياس الفهم القرائي ، الاستهجاء ، الحساب.

نتائج الدراسة :توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يقعون في أخطاء أكثر من المجموعات الأخري في الفهم القرائي والحساب كما أنهم يظهرون اضطراب وظيفي من خفيف إلي متوسط في التقييم النيوروسيكولوجي.

- **دراسة نبيل السيد حسن (١٩٩٧):**

عنوان الدراسة:: "أثر التعلم البيئي علي صعوبات التعلم لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة"

العينة : تكونت العينة من (١٦٨) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة ، ٧٠ طفل من العاديين

الأدوات المستخدمة:١- مقياس عمليات التعلم البيئي ٢- اختبار بياجيه ٣- اختبار تذكر الأشكال

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الحضر ذوي صعوبات التعلم وأطفال الريف ذوي صعوبات التعلم فى مجموع عوامل الانتباه وتوافقهم لصالح أطفال الحضر ذوي صعوبات التعلم

- كذلك إتضح من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، والأطفال العاديين على المقاييس الخاصة بكل من متغيرات الانتباه والتوافق ، والتذكر البصرى.

- **دراسة هاي سميث Highsmith (1997) :**

عنوان الدراسة: "تقديم برنامج كمبيوتر للأطفال يعمل علي تنمية مهاراتهم البصرية والسمعية_التي تؤثر علي اهتماماتهم "

ويتألف البرنامج من ١٢ جلسة تصل الواحدة منها أسبوع وتناولت تلك الجلسات معرفة الكلمات ، ومقارنة الصفات ، والألوان ، والأرقام ، والقيام بالعد ، وإدراك الأشكال ، وإدراك الأشكال ، ومعرفة الحروف ، والإدراك الجيد للحروف ، والأصوات ، والقراءة ، والتحدث.

العينة: تكونت العينة من مجموعة من الأطفال من سن ٢-٦ سنوات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها حدوث تحسن في المهارات السابقة التي تعد بمثابة المهارات الأكاديمية لدي هؤلاء الأطفال.

- **دراسة لومباردينو وآخرون Lombardino ,et al (1999) :**

عنوان الدراسة: "أداة الفحص المبكر للقراءة وسيلة للتعرف على أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبة القراءة " ، و تهدف هذه الدراسة إلي إمداد معالجى اللغة والكلام والتربويين العاملين فى مجال التدخل المبكر بطريقة يمكن من خلالها التعرف على أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر الفشل القرائى .

العينة: تكونت العينة من (١٤٩) من الأطفال فى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٥ – ٦) سنوات

الأدوات المستخدمة :أداة الفحص المبكر للقراءة ، وهى تتضمن أبعاد لمهارة القراءة والفهم القرائى والتعرف على الحروف

نتائج الدراسة :فاعلية أداة الفحص المبكر للقراءة فى قياس الاستعداد القرائى ،ارتباط مهارة القراءة بعدة متغيرات منها الفهم القرائى والتعرف على الحروف.

- دراسة باسنجر وآخرون Passenger et.al(2000):

عنوان الدراسة: "توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة وبين قدرة الأطفال علي القراءة المبكرة والتهجي المبكر وذلك خلال العام الأول من المدرسة الإبتدائية" .

العينة : ١١٥طفلاً بالروضة.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أكثرأنخفاضا في مهارات الوعي الفونولوجي والذاكرة ،وأكثر شعوراً بالوحدة أوالعزلة ، وأقل ثقة بالنفس .

- دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠):

عنوان الدراسة "**دراسة بعض مسببات اضطراب التجهيز لدي صعوبات التعلم**"

العينة: تكونت العينة من (١٦) تلميذ من ذوي صعوبات الحساب ، و(١٦) تلميذ من ذوي صعوبات القراءة ، طلاب عاديين وتم اختبارهم علي مهام (الذاكرة العاملة اللفظية ، الإدراك البصري ، مهمة الانتباه الإنتقائي)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها وجود فرق بين صعوبات التعلم (في الحساب ، والقراءة) لصالح العاديين ، كما وجدت فرق دالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الانتباه الإنتقائي لصالح العاديين.

- دراسة جينكز – و اوكونور Jenkins ,O Connor (٢٠٠١):

عنوان الدراسة : "**الاكتشاف والتدخل المبكر لصغار الأطفال ذوي صعوبات تعلم (القراءة)**" ، وهدفت الدراسة إلي التعرف على صعوبات القراءة التى تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ومحاولة التدخل المبكر لحل تلك الصعوبات .

العينة : تكونت العينة من المرحلة الثانية لرياض الأطفال.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن صعوبة القراءة التى يعانى منها الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة تؤثر على الذاكرة العاملة وعلى فهم المادة المقروءة .

- **دراسة والنسكي Walanski (٢٠٠١) :**

عنوان الدراسة:" استخدام أساليب الملاحظة أثناء اللعب في التعرف علي أطفال ما قبل المدرسة والمعرضين لخطر صعوبات التعلم"

العينة :تكونت من ٥٠ طفل وطفلة تراوحت أعمارهم مابين (٤- ٥) سنوات

الأدوات المستخدمة: استبانة ملاحظة اللعب ، مقياس بيبودي Peabody المصور المعدل للمفردات اللغوية ، قائمة التعرف علي الأطفال المعرضين لخطر الأصابة بصعوبات التعلم.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يظهرون بعض السلوكيات أثناء اللعب ، مثل الانشغال بالسلوك غير الوظيفي ، وسلوك المتفرج الذي لا يشترك في اللعب، واللعب المنعزل ، كما أن هؤلاء الأطفال يقضون وقتاً قصيراً في اللعب الذي يتطلب تعاون الأقران ، ويعانون من صعوبات في التواصل اللفظي مع أقرانهم أثناء اللعب.

- **دراسة أنولا وآخرين Aunola , et al (٢٠٠٢):**

عنوان الدراسة :"تقييم الطفل عند عمر الخامسة كمؤشر لصعوبات التعلم فى المدرسة"

تهدف هذه الدراسة إلي تقييم الطفل عند عمر (٥) سنوات كمؤشر على صعوبات التعلم فى المراحل اللاحقة وعند التحاقه بالمدرسة

العينة : تكونت العينة من أطفال الروضة ممن يبلغ عمرهم (٥) سنوات .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن التقييمات الخاصة بأطفال الخامسة من عمرهم تلعب دوراً هاماً فى التوصل المبكر إلي الصعوبات الخاصة بالتعلم عند الطفل منذ ظهور المؤشرات الأولى ففى مراكز صحة الطفل العامة يقوم المتخصصين بتقييم المستوى النفسى ونموه لدى الطفل فى أربع مهارات .

١- المهارات النفسحركية.
٢- المهارات الإدراكية .
٣- المهارات اللغوية .
٤- المهارات العاطفية والنفسية .

* **دراسة مورجانلي Morganelli , M (٢٠٠٢):**

عنوان الدراسة :"العلاقة بين صعوبات الانتباه فى ما قبل المدرسة ومهارات التفاعل الاجتماعى والسلوك السائد فى الصف الثانى "،

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلي فحص العلاقة بين الصعوبات المتعلقة بالانتباه ومهارات التفاعل الاجتماعى لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتعتبر هذه الدراسة أن الصعوبات المتعلقة بالانتباه من أهم الصعوبات نظراً لأنها أكثر الصعوبات انتشاراً.

العينة : تكونت العينة من (٢٩) طفلاً من ذوي صعوبات الانتباه ، (٢٩) طفلاً من العاديين فى الصف الثانى من الروضة ، وامتدت متابعة الأطفال وفحصهم حتى سن السابعة للكشف عن مدى الكفاءة الاجتماعية .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن الأطفال ذوي الصعوبات فى الانتباه لديهم قصور فى المهارات الاجتماعية هذا بالإضافة إلي انخفاض مستواهم التعليمى فى المراحل اللاحقة مقارنة بأقرانهم العاديين.

* **دراسة رحاب صالح محمد برغوث (٢٠٠٢) :**

عنوان الدراسة: "برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال"

العينة: تكونت العينة من ٢٢ طفل من الذكور والإناث يتمتعون بنسب ذكاء عادية بمرحلة الروضة.

الأدوات : مقياس خاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة من خلال تنمية المهارات النمائية للتمييز البصري ، السمعي والتعبير الشفوي للطفل من ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي أهمها أنه تحقق فرض الدراسة الرئيسي وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح القياس البعدي.

- **دراسة لونسال ب Lowenthal، B (2002)**

عنوان الدراسة : "تحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانوا من مشكلات في التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة"

العينة: تكونت العينة من (٥٧١) طفلا.

نتائج الدراسة: ١ - توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها ١- أن هناك خصائص ترتبط بالجانب التكيفي ، والجانب الحركي ، التواصل ، والجانب المعرفي

٢- أن أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة التأخر في اكتساب اللغة والتخاطب، وتأخر التناول السمعي للمثيرات.

- **دراسة السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٣):**

عنوان الدراسة:" فاعلية برنامج علاجي في علاج صعوبات الإدراك البصري لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة"

العينة: تكونت العينة من (٩٧) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي

الأدوات المستخدمة : ١- اختبار القراءة الصامتة ٢- اختبار الذكاء المصور ٤- اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل ٥- أدوات خاصة بتشخيص وعلاج صعوبات الإدراك البصري .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية والعينة الضابطة في الإدراك البصري ككل لصالح العينة التجريبية ، فعالية برنامج الدراسة في علاج القصور في الإدراك البصري ككل ومهاراته الفرعية لدي تلاميذ صعوبات التعلم .

- **دراسة وردون wordon ,h (٢٠٠٣) :**

عنوان الدراسة :التفاعلات الاجتماعية ومهارات الإدراك الاجتماعى لدى أطفال ما قبل المدرسة "

هدفت الدراسة إلي التعرف على المهارات والتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، وذلك من خلال ثلاثة أبعاد وهى :

١) جماعة الأقران، ٢) المعلمين، ٣) الآباء .

العينة :تكونت العينة من(٤٧٧) طفلا من أطفال الروضة العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤ – ٦) سنوات.

نتائج الدراسة:توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم حصلوا على درجات ضعيفة فى المهارات والتفاعلات الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلي أن الأطفال ذوي الصعوبات أكثر عدوانية مع اقرانهم وأن البنات أكثر عدوانية من البنين وذلك مقارنة بالأطفال العاديين.

- **دراسة عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥) :**

عنوان الدراسة: "النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم "

هدفت الدراسة إلي التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة، وذلك قياساً بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلى المعرفى عند جان بياجيه ، للتعرف على ما يمكن أن يكون بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلى المعرفى .

العينة: تكونت العينة من (٣٠) طفل من الذكور بالسنة الثانية بالروضة وقد قسمت إلي ثلاث مجموعات ، المجموعة الأولى (١٠) أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالإدراك الفنولوجى والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال آخرون يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة

(١٠) أطفال من أطفال الروضة العاديين . ويشترط فى المجموعات الثلاثة ألا يعانى الأطفال من أى مشكلات سلوكية أو أى إعاقات عقلية أو حسية أو غيرها.

الأدوات المستخدمة : مقياس ستانفورد بينيه ، استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى (إعداد : محمد بيومى ٢٠٠٢) ، اختبار المسح

النيورولوجى السريع (إعداد : مارجريت موشى وآخرون ، ١٩٩٩)، اختبار النمو العقلى للأطفال ، بطارية اختبارات لبعض مهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم . (إعداد : الباحث)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها وجود فروق دالة عند (٠,٠١) بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة فى مستوى النمو العقلى المعرفى لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين .

وإن أطفال المجموعة الأولى والثانية لا توجد فروق دالة إحصائياً بينهما ويعدون فى المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكى) ، أما المجموعة الثالثة (الأطفال العاديين) فإنهم يعدون فى المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسى).

- **دراسة نسرين عبد الرازق عمر (٢٠٠٥) :**

عنوان الدراسة:"فاعلية برنامج إرشادى سلوكى فى التغلب على بعض صعوبات التعلم لدى عينة من الأطفال"

هدفت الدراسة إلي التعرف علي القصور فى نمو الإدراك لدى أطفال ما قبل المدرسة لخفض مستوى صعوبات التعلم لديهم مع استخدام فنية من فنيات العلاج السلوكى والإقتصاد الرمزى، محاولة وضع برنامج إرشادى سلوكى لتحسين فعالية المهارات الإدراكية لذوي صعوبات التعلم باستخدام وسائل تساعد على تنمية قدراتهم الإدراكية.

العينة: تكونت العينة من ٢٠ طفل من ذوي صعوبات التعلم ، تتراوح أعمارهم بين (٤ : ٦) سنوات ، ونسبة ذكائهم بين (٩٠ – ٩٥) من مدرسة (هابى ورلد) بمدينة نصر .

الأدوات المستخدمة:

١- اختبار رسم الرجل . (لجودانف هاريس)
٢- مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم . (إعداد:أحمد أحمد عواد)
٣- استمارة بيانات الطفل . (إعداد : ضحى عبد البديع) .
٤- مقياس المهارات الإدراكية الحس حركية . (إعداد : أشواق صيام) .
٥- برنامج إرشاد سلوكى لتنمية المهارات الإدراكية الحس حركية (إعداد : الباحثة)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى الأداء على المقياس الإدراكى الحس حركى قبل تقديم البرنامج عنه بعد البرنامج لصالح القياس البعدى.

- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة فى الأداء على المقياس الإدراكى الحس حركى بعد تقديم البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .
- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى بعد مرور شهر من التطبيق البعدى .
- **دراسة محمود محمد طنطاوى (٢٠٠٦) :**

عنوان الدراسة: "فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة "

تهدف الدراسة إلي معرفة أثر برنامج التدخل المبكر على بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه ، والإدراك ، والتذكر) لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية،

العينة : تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (الانتباه ، والإدراك ، والتذكر) تم تقسيمهم إلي مجموعتين أحدهما تجريبية وتضم (١٠) أطفال ، والأخرى ضابطة وتضم (١٠) أطفال ، تترواحت أعمارهم الزمنية بين (٥,٨ - ٦,٦) سنوات .

الأدوات المستخدمة: اختبار رسم الرجل للذكاء (إعداد : جودانف هاريس)،مقياس السلوك التكيفى للأطفال (إعداد : عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٨)،مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة .(إعداد : عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٨) قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة.(إعداد : أحمد أحمد عواد ، ١٩٩٤)، مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة .(إعداد : الباحث) برنامج التدخل المبكر (إعداد : الباحث)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم فى علاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه ، والإدراك ، والتذكر) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

- **دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٧) :**

عنوان الدراسة :"فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأثره علي مستوي النمو اللغوي ومستواهم اللاحق في اللغة العربية "دراسة تتبعية "

تهدف الدراسة إلي الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة وتقديم برنامج للتدخل المبكر يقوم علي تعليم مهارة الوعي الصوتي أو الفونولوجي واختبار ذلك علي مستوي النمو اللغوي لهؤلاء الأطفال بعد إنقضاء عام كامل.

العينة: مجموعتين متجانستين من الأطفال بالسنة الثانية بالروضة أحدهما تجريبية، والأخري ضابطة منهما سبعة يعانون من قصور من وعيهم الصوتي كمؤشر لصعوبات التعلم، وآخرون لايعانون من قصور أي مهارة من المهارات ما قبل الأكاديمية التي تستخدم كمؤشرات لصعوبات التعلم اللاحقة.

الأدوات المستخدمة: ١- اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) تعريب لويس مليكة (١٩٩٨) ٢- ألعاب الأطفال إعداد وتقنين الباحث ٣- بطارية اختبارات لبعض مهارات ما قبل الأكاديمي لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم - إعداد / عادل عبد الله (٢٠٠٥) ٤- مقياس المستوي

الأجتماعي الأقتصادي الثقافي إعداد / محمد خليل (٢٠٠٠) ٥- اختبار المسح النيورولوجي السريع – تعريب عبد الوهاب كامل (١٩٩٩)، وقد أستخدم المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة: وقد توصلت الدراسة إلي نتائج اهمها التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي علي مستوي النمو اللغوي وسلوكهم التحصيلي في اللغة العربية في اختبار نهاية الصف الأول الإبتدائي ، واستمرار التأثير علي هذ المشكلة حتي نهاية الصف الثاني الإبتدائي.

- **دراسة نيلسون Nelson (٢٠٠٧) :**

عنوان الدراسة: "اكتساب مفاهيم العلاقة الأساسية لدى الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم و غير المعرضين"

تهدف الدراسة إلي التحقق من فهم أطفال الروضة للعلاقات الأساسية.

العينة : تشكلت عينة الدراسة من أطفال الروضة و أطفال الصف الأول .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم يظهرون مستوى أقل فى فهم المفاهيم الأساسية وتغيير أكثر فى فهمها مقارنة بالأطفال العاديين ،تختلف الاستراتيجيات المعرفية التى يستخدمها الأطفال لفهم مفاهيم العلاقة الأساسية وفقا للمرحلة ونوع التعلم.

- **دراسة هدى على سالم (٢٠٠٨) :**

عنوان الدراسة: " فاعلية برنامج فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة "

هدفت الدراسة إلي تحديد أهم جوانب القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، إعداد برنامج للحد من القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة والتحقق من فاعليته.

العينة : تكونت العينة من (١٤) طفلاً من الذكور والإناث من أطفال الصف الثاني بالروضة (KG- II)

الأدوات المستخدمة: اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس ،مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة .(إعداد : محمد بيومى ، ٢٠٠٠)،بطارية اختبارات المهارات الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة (إعداد : عادل عبد الله ، ٢٠٠٥) ،البرنامج (إعداد : الباحث).

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه لصالح المجموعة التجريبية ..

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ومهارة الوعى الصوتى .

بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة للقياسين القبلى والبعدى لمهارة التعرف على الحروف الهجائية

- **دراسة شيماء عبد الحميد (٢٠٠٩):**

عنوان الدراسة: "فاعلية برنامج لأكساب مهارة الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم"

هدف الدراسة هو التوصل إلي تصميم برنامج لأكساب مهارة الإدراك الفونولوجي والتي تتمثل في (حذف ، نجزئة، ضم أو حذف فونيم) .

العينة: تكونت العينة من ٢٠ طفل وطفلة في الصف الثاني ذوي صعوبات التعلم ويترواح عمرهم فيما بين (١١ ،٥: ٧، ٦) سنوات.

<u>الأدوات المستخدمة:</u> اختبار رسم الرجل لجودأنف-هاريس ومقياس الوعي والإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة ، قائمة صعوبات التعلم لأطفال الروضة.

<u>نتائج الدراسة</u> : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والبعدي في مهارة (الضم، التجزئة، السجع ، الإدراك الفنولوجي) بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

تعقيب علي الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة عدة محاورهي:

١- دراسات تناولت مقارنة بين صعوبات التعلم والعاديين في الأداء علي اختبار الذكاء من حيث فاعلية بعض المقاييس في التعرف علي صعوبات التعلم وتقييمهم والفرز مثل:

(اختبار ستانفورد بينيه / اختبار رسم الرجل لجود -أنف / اختبار الذكاء المصور إعدادا/ أحمد ذكي صالح) وقد أكدت الدراسات أن مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة من أكثر المقاييس المميزة للتعرف علي صعوبات التعلم

٢- دراسات تناولت الخصائص المميزة لصعوبات التعلم وأكدت علي أن هناك فروق بين العاديين وصعوبات التعلم في تجهيز المعلومات والذاكرة، كما أكدت الدراسات علي أن صعوبات التعلم يتصفون بضعف في القدرة علي التذكر قصير المدي للمثيرات اللفظية وغير اللفظية .

٣- دراسات تناولت البرامج العلاجية، وركزت هذه الدراسات علي دراسة صعوبات الإدراك البصري ، ومهارات الإدراك السمعي ، كما تناولت بعض الدراسات إدراك الفونونيميات والذاكرة ،وذلك للمساعدة علي اكتشاف الأطفال اللذين لديهم صعوبات قراءة.

٤- دراسات تناولت مشكلة اللغة كأحد العوامل الهامة والأساسية للتعرف علي صعوبات التعلم.

٥- دراسات تناولت استخدام المقاييس والتقارير التشخيصية فى الكشف عن صعوبات التعلم و الخصائص السلوكية والمعرفية الأكثر شيوعا لدى أطفال الروضة.

٦- دراسات تناولت أثر البرامج (برامج تربوية ، برامج كمبيوتر) علي تنمية بعض المهارات مثل الإدراك الحسي والحركي في سن ما قبل المدرسة ، والتأكيد علي أهمية توافر مثيرات تربوية لتنمية التمييز السمعي والبصري.

٧- دراسات تناولت مهارات ما قبل القراءة من خلال دراسة أهمية حاستي السمع والبصر في إدراك بداية تعلم القراءة ، استخدام البرامج التدريبية لأكساب مهارة الإدراك الفونولوجي لتنمية مهارات ما قبل القراءة.

٨- دراسات تناولت العلاقة بين صعوبات الانتباه فى ما قبل المدرسة ومهارات التفاعل الاجتماعى.

٩- دراسات تناولت المقارنة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية في الخصائص الأكاديمية والسلوكية.

وبشكل عام تناولت الدراسات الأطفال في مرحلة التعليم الإبتدائي مثل **دراسة يوب ، هالي Youpp،Hallie (1987)** ، **دراسة ألتون Alton (1988)** ، **دراسة باترشيا Patricia، (1991)** ، **دراسة فرنسيس Frances (1994)**، **دراسة نبيل السيد حسن (١٩٩٧)**، **دراسة والنسكي Walanski (٢٠٠١)** ، **دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٧)** وهذا دليل علي أن المشكلة ظهرت ولم تكتشف بعد ، وأن التأكيد علي اكتشاف هذه المشاكل مبكرا يعمل علي الحد من تفاقمها بقدر كبير وهذه النتائج بدروها تلقي الضوء علي مشكلة الدراسة الحالية.

ثانيا: دراسات تناولت مقياس ستانفورد بينيـــه والـــصفحة النفـــسية لصعوبات التعلم:

- **دراسة تيكر وساندرا Tuker-Sandra (١٩٩٠):**

عنوان الدراسة: **"التحقق من صلاحية (البطارية المختصرة) ستانفورد بينيـــه الصورة الرابعة فى إعادة تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم"** ، وذلك لاختبـــار أثار استخدام بطارية ستانفورد بينيه فى إعادة تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، **الأدوات:** تم استخدام اختبارات بينيه ووكسلر وكوفمان.

العينة: ٥٠ طالب لديهم صعوبات تعلم لإعادة تقييمهم ، وقد تم طرح حساب درجات الذكاء من درجات الأداء الخاصة بكوفمان و درجات الأداء المتوقعـــة على مقياس بينيه ووكسلر لقياس ذكاء الأطفال، وتم استخدام هذه الفروق فى الدرجات و مقارنتها لتحديد كفاءة استخدام مقياس بينيه فى إلحاق الطلبه لبرامج صعوبات التعلم أيضا.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد فروق ذات دلالة بين درجات الذكاء على مقياس بينيه ووكسلر فكانـــت واضـــحة ، إيجابيـــه وملحوظه وذلك أوضح أن مقياس بينيه يظهر كفاءة وصلاحية أعلي فى إعادة التقيم من مقياسي كوفمان ووكسلر.

- **دراسة براون، Brown 1991 :**

عنوان الدراسة: **"الصدق التلازمى لمقياس ستانفورد ـ بينيه الصورة الرابعة فى تمييز ثلاث أنماط من ذوي صعوبات التعلم" تم تحديدهم بناءا على التبـــاين بين نسب ذكاء وسك R اللفظية والعلمية**

العينة : تكونت العينة من ٣١ طالبا مـــن ذويالـــصعوبات اللغويـــة الـــسمعية (حصلوا على نسب ذكاء لفظية) (العملية بحوإلي ١٥ درجة) - ٢٠ طالبا من ذوي الصعوبات المكانية حصلوا على نسب ذكاء عملية (اللفظية بحـــوإلي ١٢ درجة) ــ ٢٩ طالبا يعانون من صعوبات متعددة.

واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: تحليل التباين المتعدد، والتحليل التمييزى ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاثة فى درجات مقياس بينيه من خلال تحليل التباين مما يؤكد قدرته التمييزية، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعة اللغوية السمعية والمجموعة البصرية المكانية فى المقاييس الفرعية اللفظية لصالح المجموعة اللغوية السمعية . الأ أن العلاقات بين الدرجة الكلية لمقياس وسك R والدرجة المركبة لمقياس بينيه كانت منخفضة .

وتتميز هذه الدراسة بأتخاذ أتجاه جديد فى تصنيف ذوي صعوبات التعلم إلي فئات من خلال التباين بين القدرات اللفظية والعملية لمقياس وسك R .

- **دراسة أتكنسون Atkinson, et al (1992) :**

عنوان الدراسة: **" الصدق المحكى للصورة الرابعة من خلال استخدام محك أدائى بتطبيق مقياس ليبز الأدائى (LIPS) ، مقياس فانيلاند للسلوك التكيفى (VABS) .**

العينة: تكونت العينة من (٢٤) طفلاً معاقاً وكانت معاملات الإرتباط عالية بين الصورة الرابعة ومقياس (LIPS) : (٧٨.) ومعامل الإرتباط بين الصورة الرابعة ومقياس فايلاند (VABS) و (٧٠ , .)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها تمتع الصورة الرابعة بقدر كبير من الصدق المحكى.

- **دراسة كافجال Cavagal , et. al (1993) :**

عنوان الدراسة: **("معرفة مدى علاقة مقياس وكسلر الصورة الثالثة المعدلة (WTSCII والصورة الرابعة من مقياس ستانفورد – بينيه").**

العينة : تكونت العينة من ٣٢ طفلاً بالصف الثالث والرابع والخامس الإبتدائى.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد معاملات ارتباط مرتفعة ودالة فى كل الحالات التى طبقت عليها المقاييس ،اعتبر مقياس وكسلر

الثالث صادقا فى درجته الكلية ومقاييسه الفرعية من خلال معاملات الإرتباط بالصورة الرابعة من مقياس بينيه .

- <u>دراسة "(كلاين وأخرون)</u> **Kline، et al 1993،**:

<u>عنوان الدراسة :</u>" **التعرف على الصدق الظاهرى لمقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة ومقياس كوفمان التحصيلى ومقياس وسك R وذلك لتصنيف ذوي صعوبات التعلم من خلال البروفيلات المعرفية**" .

<u>العينة:</u> تكونت العينة من (١٤٦)تلميذاً من تلاميذ المدارس الحكومية ، والذين أحيلوا للتقييم لإنخفاض درجات تحصيلهم وقد أحتوت العينة على (٧١%) من الذكور ، (٢٩%) من الإناث ، (٧٥%) منهم مدمجين فى فصول التربية الخاصة ،(٢٥%) فى فصول العاديين ، وقد حصل (٤%) على نسب ذكاء أقل من (٧٠) درجة ، (٩%) فى الفئة البينية ، (٢٩%) تحت المتوسط (٨٠-٨٩) ،(٤٢%) متوسطين (٩٠-١٠٩) درجة ،(١١%) فوق المتوسط (١١٠-١١٩) درجة .

وقد تم استخدام الاساليب الإحصائية من معاملات الإرتباط ، وتحليل الانحدار فى معالجة البيانات.

<u>نتائج الدراسة :</u> توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد علاقة دالة بين الاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد – بينيه وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال . كما أوضحت أن البروفيل المعرفى لذوي صعوبات التعلم فى الفصول العادية مختلف عن بروفيل ذوي صعوبات التعلم فى فصول التربية الخاصة .

يرتبط مقياس ستانفورد بينيه من حيث الشكل والمحتوى مع مقياس وسك R فى اختبارات (الفهم ، المفردات ، ذاكرة الارقام ، تحليل النمط) كما تتشابه المركبات العاملية لكليهما . كما يتضمن كل منهما المهارات اللفظية والبصرية المكانية والذاكرة، وتشير النتائج إلي امكانية استخدام مقياس ستانفورد – بينيه بالتبادل مع مقياس وسكR .

- **دراسة ماثيو و تيدستشي Mattew Joseph, Tedeschi (1995):**

عنوان الدراسة : "ستانفورد بينيه الطبعة الرابعة وتطور اللغة العلاقات لـدى مجموعة أطفال ما قبل المدرسة من المحالين للعلاج او المساعدة و/ أو المتأخرين .

هدف الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين درجات النسخة الرابعة من مقياس الذكاء لستانفورد بينيه الصورة الرابعة، وتطور اللغة لدى الأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة الذين يحتاجون إلي مساعدة، اعتماداً على العلاقة الإرتباطية التى تقاس باستخدام مقياس بينييه مع مقاييس أخرى خاصة بمهارات اللغة .

الأدوات المستخدمة: تم استخدام مقياسين لمهارات الحصيلة اللغوية هما اختبار الحصيلة اللغوية لصورة الجسم المعدل، واختبار حصيلة الكلمات لصورة الكلمة الواحدة المعبرة، بالإضافة إلي مقياس اللغة ما قبل المدرسة ومقياس أكثر شيوعاً وعالمية لتطور اللغة.

العينة : تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفل وطفلة فى مرحلة ما قبل المدرسة الذين بحاجة إلي علاج أو مساعدة من خلال تقييمات اولية ونفسية حديثة وتقييمات فى التخاطب واللغة. تتراوح أعمار الأطفال عينة الدراسة ما بين (٣٠-٦١ شهر) بمتوسط عمرى (٤٧) شهر. تم الحصول على جميع البروتوكولات من البيانات الإرشيفية. بوجه عام.

نتائج الدراسة :توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن هناك علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية الذى قيست باستخدام مقياس الذكاء (ستانفورد بنييه) الطبعة الرابعة وتطور اللغة، إضافة إلي ذلك،عندما تم اختبار المجالات الأربع للقدرة للمقياس وجد أن قياس مجال الاستدلال اللفظي كان يتمتع بأقوي علاقة علي ارتباطات تطور اللغة بين اختبار ستانفورد بنييه المركب ودرجات اللغة التي تراوحت بين (٤٧:٦٩).

أشارت دلالة T.Test أسلوب إحصائي لحساب الفروق إلي أن درجات مجال الاستدلال اللفظىSAS من المجالات الأربع على مقاييس بنييه، كانت أفضل منبئ لتطور اللغة.

- **<u>دراسة سكوت ولي Ann،Lee،Scotte (1998):</u>**

<u>عنوان الدراسة:</u>"مقارنة بين اختبار ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ووكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة علي ذوي صعوبات التعلم والتأخر العقلي البسيط" .

<u>العينة:</u> تكونت العينة من ١٢٥ طفل مقمسين إلي ذوي صعوبات التعلم وتأخر عقلي بسيط .

<u>الأدوات المستخدمة</u> : مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

<u>نتائج الدراسة :</u> توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه علي بالرغم من تقارب الدرجات بين المقياسين إلا أن مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ربما يكون أفضل اختبار لتقييم القدرات العقلية للأطفال الذين يصنفون علي أنهم ذوي صعوبات تعلم وتأخر عقلي بسيط.

- **<u>دراسة وايت وبربارا Whight & Barlara (1998) :</u>**

<u>عنوان الدراسة</u> : "فحص الصدق التنبؤى لمقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة المعدلة". للتنبؤ بالتحصيل الدراسى للعينة"

<u>العينة</u> : مجموعة من رياض الأطفال عمر ٢٣ شهر.

<u>الأدوات</u>: مقياس للمهارات الأساسية (ITBS) كبطارية مبكرة للتحصيل والقدرات المعرفية ،مقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة المعدلة ،مقياس وودكوك جونسون كبطارية تربوية تحصيلية .

<u>نتائج الدراسة :</u> توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها إن هناك فروق إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة والدرجات الكلية والفرعية لكلاً من اختبار وودكوك جونسون (WGTA) واختبار (ITBS)

وقدرة اختبار المفردات – الفهم – النسخ على التنبؤ بالدرجات على المقاييس التحصيلية كما أوضحت النتائج صدق الصورة الرابعة على التنبؤ فى هذه الفترة وقدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسى لعينة رياض الأطفال .

- **دراسة دوهرمان وسكوت (1999): Dohrman، Scott Jason**

عنوان الدراسة: **"تقييم مقياس ستانفورد بينيه الطبعة الرابعةالاختبارات الفرعية للذاكرة قصيرة المدى للذكاء كمتنبئات للذكاء لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة".**

العينة :(٤١٠) طفلاً تتراوحت أعمارهم من سن ٤ و٣ شهور حتى ٥و٩ شهور.

الأدوات المستخدمة: طبق عليهم مقياس ستانفورد (SB:FE) الصورة الرابعة بغرض الحصول على تصديق وموافقة على برنامج للموهوبين ذهنياً لأطفال الروضة الأذكياء. قسم المشاركون إلي ثلاث مجموعات: الموهوبين عقلياً من ١٢٥ فأكثر، وذوي المستوى المرتفع من (١١١-١٢٤) وذوي المستوى العادى المتوسط (٨٩-١١٠) إستناداً إلي تجميع الدرجات من مقياس بينيه.

نتائج الدراسة :توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه يوجد ارتباط ضعيف بين درجات الذاكرة قصيرة المدى، ومقارنتها بالدرجة الكلية لذكاء المشاركين بالنسبة للمجموعة الموهوبة أكثر من المجموعتين الآخرتين. هذا الفرض لم تدعمه البيانات، كما أن فرض اختبار ذاكرة الخرز الفرعية لديه معدل أعلى من ارتباط ضعيف ، بالمقارنة بالدرجة المعيارية المركبة بالنسبة للمشاركين في مجموعة الموهوبين أكثر من المجموعتين الآخرتين.

- **دراسة فاتن صلاح عبد الصادق (١٩٩٩) :**

عنوان الدراسة:" **دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والمعاقين عقليا"**

العينة: تكونت العينة من ١٦٠ تلميذ مقسمين لثلاث مجموعات ذكور ، أناث.

الأدوات المستخدمة : اختبار الذكاء المصور أعداد / أحمد ذكي صالح ، مقياس تقدير سلوك التلميذ إعداد / مصفي كامل ، مقياس بينيه/ لويس مليكه.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد فروق ذات فروق ذات دلالة بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والمعاقين عقلياً في الدرجة العمرية المعيارية المركبة ، الدرجة العمرية المعيارية المركبة للاختبارات لصالح صعوبات التعلم .

- **دراسة عزة ضاحي هريدي (١٩٩٩):**

عنوان الدراسة:"إرتقاء الذاكرة قصيرة المدي من سن ٢-٢٣ سنة في ضوء الصفحة النفسية للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه"

العينة: تكونت الدراسة من ٣٧٠ فرد من الجنسين من سن:٢:٢٣ سنة .

الأدوات المستخدمة :

١- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة إعداد / لويس مليكة،

٢- كشوف التقديرات المدرسية

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد علاقة موجبة بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة في مجال الذاكرة قصيرة المدي والاختبارات الفرعية المكونة له ومتغيرالعمر الزمني ، كما وجدت فروق في الذاكرة قصيرة المدي لصالح الفئات العمرية الأعلي.

- **دراسة عبير طوسون (٢٠٠٤):**

عنوان الدراسة: "الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة لذوي صعوبات التعلم "وقد هدفت إلي رسم صفحة نفسية للقدرات والتأثيرات المتضمنة علي مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة لذوي صعوبات التعلم في (القراءة -الحساب - والقراءة والحساب).

العينة : من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع والخامس في مدي عمري من ٩: ١١ سنة في العامين الدراسيين ٢٠٠٢: ٢٠٠٤ .

الأدوات المستخدمة : ١- (اختبار تحصيلي في القراءة والحساب للصف الرابع والخامس) ٢- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة للذكاء ، استمارة ملاحظة سلوك التلميذ ، استمارة تحديد المستوي الاجتماعي الاقتصادي استبيان الأبعاد النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم ، أستخدمت المعالجات الإحصائية .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد فروق ذات دلالة علي الدرجات الإحصائية المتضمنة في الصفحة النفسية لمقياس بينيه بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم ، لاتوجد فروق بين ذوي صعوبات التعلم في الحساب وصعوبات القراءة وصعوبات القراءة والحساب في الدرجات علي الاختبارات الفرعية للصفحة النفسية "أناث، ذكور ، توجد فروق بين مجموعات صعوبات التعلم (ذوي صعوبات الحساب ، وذوي صعوبات القراءة ،وذوي صعوبات القراءة والحساب) والعينة الأجمالية علي الاختبارات المتضمنة بالصفحة النفسية لاختبار ستانفورد بينيه.

- **دراسة تريين ، سيث، مايكل Tippin – Seth –michael (٢٠٠٨):**

عنوان الدراسة: "الفروق بين الأطفال العاديين و ذوي صعوبات التعلم ونقص الانتباه على مقياس ستانفورد بينيه"

هدف الدراسة إلي تطوير أشكال الاختبارات الفرعية علي مقياس الذكاء لستانفورد بينيه-الطبعة الخامسة والذى يخدم فى تبسيط دلالة التقييم فى كل تشخيص ويجعلها عصرية وحديثة. تم دراسة القدرات الفرعية

العينة: تكونت العنية من عينة ضابطة (أطفال عاديين) وعينة تجريبية (صعوبات تعلم ونقص انتباه) .

الأدوات المستخدمة : اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أنه توجد نقاط قوة وضعف للقدرات الفرعية علي اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم ونقص الانتباه ، لا يجب أن تحسب الدرجة الكلية أو استخدامها مستقلة او منفصلة، ولكن يجب أن تستخدم دلالات المقاييس

الفرعية فى الربط بينها وبين مقاييس أخرى خاصة بالسلوك – والتحصيل – والاختبارات الخاصة بالمتلازمة لعمل الفروض الإكلينيكية الخاصة بوجود اضطراب تعلم أو اضطراب عيوب الانتباه(ADHD).

تعقيب علي الدراسات التي تناولت مقياس ستانفورد بينيه وصعوبات التعلم :

١- تناولت الدراسات السابقة بشئ من التفصيل مقياس ستانفورد بينيه من حيث العلاقة بينه وبين المقاييس التحصيلية والتي أكدت علي وجود ارتباط دال إحصائياً بين اختبار ستانفورد بينيه وهذه الاختبارات.

٢- تناولت الدراسات الأخري التحقق من صلاحية البطارية المختصرة للمقياس في إعادة تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، والتحقق من الصدق التلازمي لمقياس ستانفورد بينيه في تمييز أنماط صعوبات التعلم

٣- تناولت دراسات الصدق المحكي للصورة الرابعة من خلال استخدام محك أدائي بتطبيق (مقياس ليبز الأدائي، فاينلاند للسلوك التكيفي) ، وأشارت الدراسة إلي تمتع الصورة الرابعة بقدركبيرمن الصدق المحكي.

٤- تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الصورة الثالثة لمقياس وكسلر والصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه ووجد ارتباط دال بينهم .

٥- تناولت دراسات الصدق الظاهري لمقياس ستانفورد بينيه وبطارية كوفمان ومقياس وسك R وأكدت علي وجود ارتباط دال بين الاختبارات الفرعية للمقياس ومقياس كوفمان وامكانية استخدام مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة بالتبادل مع مقياس وسك R في حين أن دراسة كلاين أشارت إلي أنه يمكن استخدام مقياس ستانفورد بينيه بالتبادل مع مقياس وسك.

٦- تناولت دراسات فحص الصدق التنبؤي للمقياس –صدق الصورة الرابعة علي التنبؤ بصعوبات التعلم في مرحة الطفولة.

٧- تناولت دراسات أخري إرتقاء الذاكرة قصير المدي ، الصفحة النفسية لصعوبات التعلم .

أكدت الدراسات بشكل عام وجود فروق بين المجموعات المقارنة في الدرجات العمرية المعيارية للمجالات، والاختبارات، والقدرات الفرعية للاختبارات داخل الصفحة النفسية، وهذا ما تسعي الدراسة توضيحه في هذا البحث أستنادا علي هذه النتائج فرسم الصفحة النفسية تعتبر من المؤشرات الصادقة للقدرات الفرعية داخل الاختبارات الخاصة بالمقياس.

بناء علي عرض الدراسات السابقة والمرتبطة بمتغيرات الدراسة وما توصلت إليه من نتائج هامة التي تم عرضها، قامت الباحثة بوضع تحديد فروض الدراسة في فرضين رئيسين ينبثق من الفرض الأول فرضين فرعيين **وسوف تقوم الباحثة بعرض هذه الفروض علي النحو التالي:**

<u>الفرض الأول :</u> توجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

وينبثق من الفرض السابق الفروض التالية:

أ- توجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين أطفال الروضة الذكور ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

ب-توجد فروق دالة إحصائياً للقدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين أطفال الروضة الإناث ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

<u>الفرض الثاني:</u> توجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين أطفال الروضة الذكور والأناث ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم .

الفصل الرابع
المنهج وإجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة

ثانياً: عينة الدراسة

ثالثاً: أدوات الدراسة

١ - مقياس ستانفورد - بينيه (الصورة الرابعة)

٢ - قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة.

٣ - بطارية اختبارات مهارات ماقبل الأكاديمية

رابعاً:إجرءات الدراسة

أ - إجراءات اختيار العينة.

ب ـ مراحل قياس متغيرات الدراسة .

خامساً:الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع

المنهج وإجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل المنهج المستخدم فى الدراسة الحالية ،ووصف لعينة الدراسة والأدوات المستخدمة ، وخطوات تطبيق الدراسة ،الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج .

أولاً : منهج الدراسة

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي الفارق، والذى يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها كما أنه يقوم بتوضيح خصائص تلك الظاهرة عن طريق التعرف على سماتها وصفاتها ، وجمع المعلومات المتعلقة بها وتحليلها ومن ثم عرض وصياغة النتائج فى ضوئها.

وذلك بهدف الكشف عن الفروق في خصائص القدرات الفرعية على الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه بين مجموعتين الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والآخرين .

ثانياً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من بين تلاميذ مرحلة رياض الأطفال المرحلة الأولي والثانية ، ويتراوح السن ما بين (٤ ، ٦ سنوات) من ثلاث مدارس بمحافظة القاهرة فى العام الدراسى ٢٠٠٨ -٢٠٠٩ و ٢٠٠٩ -٢٠١٠ ، تكونت العينة من ١٥ فصل يتضمن (KG1 ، Kg2).

وقد تم اختيار العينة تبعاً للشروط التالية :

١. ألا يقل مستوى ذكاء الطفل عن المتوسط وفقاً لدرجته على مقياس ستانفورد -بينية الصورة الرابعة فيتروواح نسبة الذكاء ما بين ٩٠:١١٠.
٢. ألا يعانى الطفل من أى مشكلات حسية أو حركية أو صحية أو قصور بيئي (وفقا لتقرير الأخصائي النفسي والاجتماعي والتقارير الصحية التي

تقوم بها المدرسة) لأستبعاد تأثير أي متغير آخر علـــي العينـــة وفقـــا لتعريف صعوبات التعلم.

٣. أن يحصل الطفل في مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائيـــة لأطفـــال الروضة علي درجة (١١٢) أو أكثر وفقا لمعيار التصحيح علي الأختبار ، لتشير إلي أرتفاع نسبة الخطورة وفقا لمعيار التصحيح للمقياس.

٤. أن يحصل الطفل فى بطارية تطبيق مقياس (بطارية اختبارات لـــبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات الـــتعلم) على درجة ٣٠ لتشير إلي أرتفاع نسبة الخطورة وفقا لمعيار التصحيح للمقياس.

٥. كانت الخطوة التمهيدية للتطبيق هى الحصول على موافقة رسمية مـــن مديرى المدارس على دخول الفصول الدراســـية ومقابلـــة المدرســـين وتطبيق البحث الميدانى.

٦. استعانت الباحثة بالتطبيق داخل ثلاث مدارس لإجراء الدراسة وهي من مدارس التعليم الخاص بحدائق القبة التعليمية ،وتم استبعاد كل الأطفال ذوي مشاكل حسية.

٧. تم أخذ موافقة أولياء أمور الأطفال لتطبيق الاختبارات.

٨. كان عدد العينة الأصلية داخل الفصول (٦٦٧) مقسمة علي ١٥ فصل ، تم التعاون بين الباحثة ومدرسى الفصول من خلال طلب الباحثة مـــن المدرسين أن يحددوا التلاميذ الذين يعانون من مشكلات فى التحـــصيل الدراسى وينخفض ادائهم الأكاديمي بشكل عام وأصبح عـــددهم (١٥٢) طفل ، وبعد أخذ موافقة أولياء الأمور ، أصبحت العينة (١٠١) طفل ، وبعد تطبيق اختبار الذكاء تم استبعاد (٣١) طفـــل منخفـــضي الـــذكاء فأصبحت العينة النهائية عددها(٧٠) طفل.

٩. تم تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة علي العينـــة النهائية لفرز الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتم التأكد من هذه المؤشرات

من خلال استخدام (بطارية اختبارات لبعض المهـارات قبـل الأكاديميـة لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم) فأصبح عدد عينــة الأطفــال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم (٤٠) طفل والأطفال العاديين عددهم (٣٠) طفلاً.

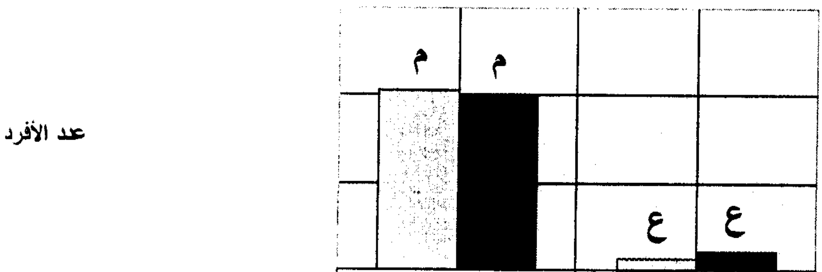
وسوف يتم عرض خطوات اختيار العينة في الجداول التالية:

جدول (٤)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية للدرجة الكلية علي مقياس ستانفورد بينيه(الصورة الرابعة)

العينة	عدد أفراد العينة	م	ع	حساب ت
ذوي مؤشرات صعوبات التعلم	٤٠	١٠٢,٢٠	٧,٤٥	-,٦١٩
العاديين	٣٠	١٠٠,٧٦	١٠,٩١	,٦٣

رسم توضيحي (1)
يمثل المتوسطات والأنحرافات المعيارية للدرجات الكلية علي مقياس ستانفورد بينيه



	م	ع
مؤشرات صعوبات التعلم	102.2	7.45
العاديين	100.7	10.91

العينة

يتضح من الجدول والرسم التوضيحي السابق توزيع المتوسطات والإنحرافات ويتضح أن متوسط ذوي مؤشرات صعوبات الـتعلم (١٠٢,٢٠) والأنحـراف المعياري له(٧,٤٥)، ومتوسط العـاديين (١٠٠,٧٦) والأنحـراف المعيـاري (١٠,٩١) ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

ويفسر الجدول السابق الشروط التالية:

- قيست درجات الذكاء بهدف اختيار الأطفال حـسب شـروط العينـة للمجموعتين ذوي صعوبات التعلم والعاديين وفقا لمتوسـط درجـات الذكاء علي مقياس ستانفورد بينيه حيث تتروا ح نـسبة الـذكاء مـابين (٩٠ : ١١٠) وذلك تثبيت متغير الذكاء وذلك كمحك للاستبعاد والتمييز بين الحالات ذات الذكاء المنخفض من التلاميذ ذوي الـذكاء المتوسـط وفوق المتوسط وذك من خلال تطبيق ٨ أختبارات أساسية .
- التمكن من معرفة خصائص العينة التي سوف تطبق عليها الاختبـارات ووصفها وصفا دقيقا وأنه لا توجد فروق في الذكاء بين المجمـوعتين وهذا ما ينص عليه تعريف صعوبات التعلم وهو الذكاء في المتوسط.
- التأكد من استبعاد كل أعاقات حسية أو حركية أو قصور بيئي وذلك من خلال الاطلاع علي تقارير الأخصائي الاجتماعي، والتقارير الـصحية التي تقوم بها المدرسة.

جدول (٥)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية للدرجة الكلية علي قائمة صعوبات التعلم النمائية

	قائمة صعوبات التعلم النمائية	صعوبات التعلم		العاديين		حساب ت
		م	ع	م	ع	
متغيرات المقياس	صعوبات التعلم المعرفية (الانتباه، الذاكرة،الإدراك)	٤٠,٦٥	٧,٥٧	١٧,٨	٣,٣٩	-١٥,٣٧٨
	صعوبات التعلم اللغوية (اللغة، التفكير)	٣٦,٣٠	٥,٣٧	١٣,٥٦	٣,٣٥	-٢٠,٣٥٧
	صعوبات التعلم البصرية - الحركية(مهارات حركية كبيرة، مهارات حركية صغيرة)	٦,٣٧	٢,٠٨	٥,٤٠	٢,١١	-١,٩٢٧
	الدرجة الكلية	٨٣,٣٢	٨,٠٣	٣٦,٧	٥,٤٧	-٢٧,٣٠١

- تم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لقائمة صعوبات التعلم النمائية بعد التطبيق علي المجموعيتن بهدف التأكد أن أفراد عينة ذوي مؤشرات صعوبات التعلم يعانون من صعوبات التعلم النمائية والتي يقيسها متغيرات قائمة صعوبات التعلم النمائية من خلال الخطوات التالية .

- تم تطبيق المقياس والإجابة علي الأسئلة المرفقة بالمقياس بورقة الأسئلة لتوجيه معلمة الروضة عن كيفية الإجابة عن كل بند من من بنود المقياس ويتمثل القياس من خلال ثلاثة أنماط هي :

صعوبات التعلم المعرفية (الانتباه، الذاكرة،الإدراك)، صعوبات التعلم اللغوية (اللغة، التفكير) ، صعوبات التعلم البصرية -الحركية(مهارات حركية كبيرة، مهارات حركية صغيرة).

- صحح المقياس من خلال معيار التصحيح وهو إذا حصل الطفل علي درجة كلية (١١٢) أو أكثر علي الدرجة الكلية للمقياس فهو يدخل في عداد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية وذلك مؤشر إلي أن هؤلاء الأطفال ممن يعانون فعلاً من تلك الصعوبات.
- تم التأكد من ما هو نمط الصعوبة المميز الذي يعاني منه كل طفل وهذا يوضح ماهي المشكلات التي سوف يتعرض لها الطفل لاحقا من أنماط صعوبات التعلم النمائية السابقة الذكر .
- يتضح من النتائج السابقة أن متوسطات الدرجات والإنحرافات المعيارية وحسات دلالة الفروق (ت)علي متغيرات القائمة أن الدرجة الكلية لقائمة صعوبات التعلم النمائية لمجموعة ذوي صعوبات كانت ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلي مجموعة العاديين وهذا ما يحقق شروط تطبيق المقياس وتطابق النتائج مع شروط اختيار العينة وهذه الخطوة هي الخطوة التمهيدية في الفرز وتم التأكد من أن هؤلاء الأطفال يعانون بالفعل من صعوبات تعلم نمائية .

جدول (٦)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية للدرجة الكلية علي مقياس بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية

	بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية	صعوبات التعلم		العاديين		حساب ت
		م	ع	م	ع	
متغيرات المقياس	الإدراك أو الوعي الفونولوجي	١٣,٧٧	٣,٣٤	٧,٦٠	٢,١١	-٨,٨٦٠
	التعرف علي الحروف الهجائية	٧,٠	١,٥٩	١٢,٥٥	٢,٥٤	-١٠,٤٩٧
	التعرف علي الأرقام	١٣,١٥	٢,٤٩	٧,٢٠	١,٧٨	-١١,٠٨٧
	التعرف علي الأشكال	١٢,٧٢	٢,٤٧	٧,٥٦	١,٩٤	-٩,٤٥٠
	التعرف علي الألوان	١٤,٩٢	٦,٤٦	٨,٥٦	١,٦٥	-٥,٢٥٠
	الدرجة الكلية للبطارية	٦٣,٩٥	١٢,٢٩	٣٧,٥٠	٤,٥٥	-١١,٢٠٣

تم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودلالة (ت) لبطارية اختبارات بعض المهارات ما قبل الأكاديمية بعد التطبيق علي المجموعيتن بهدف التأكد من نتائج قائمة صعوبات التعلم النمائية خاصة أن العينة تضمنت أطفالاً من المستوي الثاني KG2 أي أن الأطفال قد مروا علي الخبرات المعرفية التي تقيسها البطارية كالتالي:

١. الوعى أو الإدراك الفونولوجى
٢. التعرف على الحروف الهجائية
٣. التعرف على الأرقام
٤. التعرف على الأشكال
٥. التعرف على الألوان

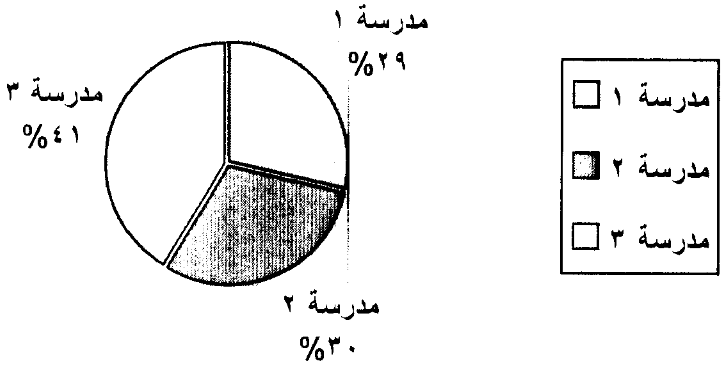
- تم التأكد من إجراء التقييم مباشرة مع الطفل ، وكان معيار التصحيح هو أن يحصل الطفل علي درجة (٣٠) أوأقل فذلك منبىء بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها الطفل ويمثل ذلك دليلاً قوياً على صعوبات تعلم لاحقة.
- تم التأكد من ما هو نمط الصعوبة المميز الذي يعاني منه كل طفل وهذا يوضح ماهي المشكلات المنبئة التي سوف يتعرض لها الطفل لاحقا من أنماط صعوبات التعلم والتي تقيسها البطارية السابقة الذكر.
- يتضح من النتائج السابقة ومن حساب دلالة الفروق (ت) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية علي متغيرات البطارية ،الدرجة الكلية للبطارية لصالح العاديين وهذا ما يحقق شروط تطبيق المقياس وتطابق النتائج مع شروط اختيار العينة وهذه الخطوة كانت الخطوة لتأكيد عملية الفرز وأن هذ النتائج دليلا قويا علي أن الأطفال سوف يعانون من مشاكل صعوبات تعلم لاحقة فيما بعد وبهذا تم فرز العينة وعددها النهائي.

جدول (٧)

يوضح توزيع عدد أفراد عينة الدراسة داخل المدارس الثلاث

المدرسة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
مدرسة (١)	٢٠	%٢٨,٥٧
مدرسة (٢)	٢١	%٣٠
مدرسة(٣)	٢٩	%٤١,٤٢
المجموع	٧٠	%١٠٠

يمثل عدد أفراد العينة داخل المدارس الثلاث
رسم توضيحي(٢)



يوضح الجدول والرسم التوضيحي السابقين توزيع أفراد العينة بعد فرز العينة من خلال عدة مراحل :

١- تطبيق مقياس ستانفورد بينيه كمحك للاستبعاد

٢- تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية

٣- بطارية بعض المهارات ما قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم.

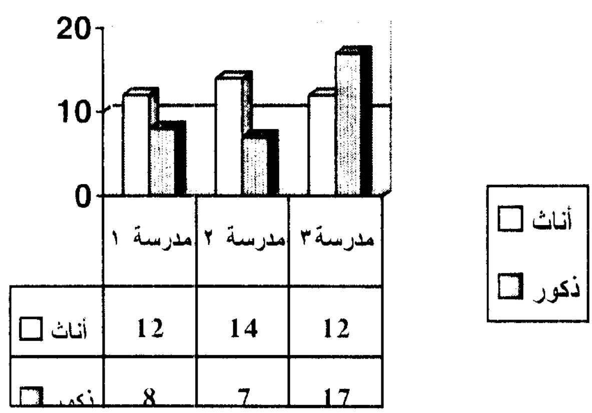
جدول (٨)

يوضح توزيع الإناث والذكور في الأداء علي بطارية بعض المهارات ما قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم.

المدرسة	الإناث	الذكور	المجموع
مدرسة (١)	١٢	٨	٢٠
مدرسة (٢)	١٤	٧	٢١
مدرسة (٣)	١٢	١٧	٢٩
المجموع	٣٨	٣٢	٧٠
النسبة المئوية	**%٥٤,٢٨**	**%٤٥,٧١**	**%١٠٠**

وقد روعي أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي للعينة بقدر الإمكــان، وتشمل أطفالا من مختلف أنواع المدارس الموجودة في المجتمع الخاص بالعينة وأن تكون نسب الذكاء مابين ٩٠-١١٠ ، وقد تراوحت الأعمار الزمنية بالعينة ما بين ٤ سنوات و ٦ سنوات ونصف.

رسم توضيحي (٣)
عدد الذكور والأناث داخل العينة الكلية



عدد المدارس

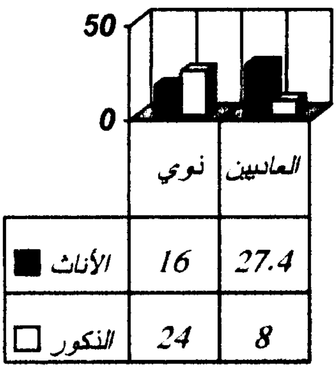
يتضح من الجدول السابق توزيــع الإنـــاث والــذكور داخـــل أفــراد العينـــه (ذوي مؤشرات صعوبات التعلم، العاديين) داخل الثلاث مدارس.

جدول (٩)

توزيع العينة والنسب المئوية (ذكور وأناث) داخل عينة ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين

العينة	ذوي مؤشرات صعوبات التعلم		العاديين	
النوع	ذكور	أناث	ذكور	أناث
العدد	٢٤	١٦	٨	٢٢
المجموع	(٤٠)		(٣٠)	
النسبة المئوية	٢٨%	٢٢,٨%	١١,٤%	٣١,٤%

رسم توضحي (٤)
عدد الذكور والأناث داخل عينة مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين



يتضح من الجدول والرسم التوضيحي السابقين أن نـسبة أنتـشار مؤشـرات صعوبات التعلم بين الذكور كانت أعلي منها من العاديين .

ثالثاً: أدوات الدراسة

1. **مقياس ستانفورد بينيه- للذكاء (الصورة الرابعة) .**

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة(١٩٩٨)

2. **قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة .**

إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦)

3. **بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم.**

إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦)

وفيما يلي عرض موجز لتلك الأدوات:

١- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة

تعريب وتقنين/ لويس كامل مليكة

صدرت الصورة الرابعة من المقياس عام ١٩٨٦ وأعدت وطورت بحيث تلائم البيئة العربية (١٩٩٤ – ١٩٩٨) .

وصف المقياس :

يتكون المقياس من أربعة مجالات وكل مجال يتكون من إختبارات فرعية :

مجال الاستدلال اللفظى ويتضمن :

(المفردات / الفهم / السخافات / العلاقات اللفظية) .

مجال الاستدلال المجرد البصرى ويتضمن :

(تحليل النمط / النسخ / المصفوفات / ثنى وقطع الورق) .

المجال الكمى ويتضمن :

(الإختبار الكمى / سلاسل الأعداد / بناء المعادلات) .

مجال الذاكرة قصيرة المدى ويتضمن :

(ذاكرة الخرز / تذكر الجمل / إعادة الأرقام / تذكر الموضوعات) .

<u>عينة التقنين:</u>

تكونت عينة **التقنين الأولى** من (٢٤٠٨) فرداًمنهم (١٥٢٥) ذكور، (١١٥٦) إناث ، ويتراوح عمرهم من سن عامين الى (٢٩ سنة – ١١ شهراً – ١٥ يوماً) يوجد منهم (١١٢٢) من القاهرة،(١٢٨٦) من خارج القاهرة .

العينة الثانية كانت من سن (٢٩ سنة – ١١ شهراً –١٥ يوماً) الى ما فوق السبعين ،وقد بلغ عدد أفرادها (٦٤٤) فرداً من الجنسين توزعوا فى فئات عمرية مدى كل منها ١٠ سنين ، وبذلك يكون حجم العينة (٣٠٥٢) فرداً .

العينة المصرية ٢٣٣٤ فرداً من الجنسين ، فى ١٨ محافظة من محافظات الجمهورية فى ٣١ فئة عمرية من سن سنتين ٧٠ سنة .

<u>ثبات المقياس :</u>

وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال :

١ – الاتساق الداخلى باستخدام معادلة (كودرد – ريتشاردسون) KR2 وكانت أعلى معاملات للثبات هى الدرجة العمرية المعيارية الكلية ويليها مجموع الدرجات العمرية المعيارية فى كل المجالات الأربعة ، وأخيراً الدرجة العمرية المعيارية على الاختبارات الفرعية ونزعت معاملات الثبات أن تكون فى العمار الأكبر من الأعمار الأصغر .

٢ – حساب الثبات عن طريق إعادة الأختبار Test – Retest ، فكانت معاملات الأرتباط مرتفعة بالنسبة للدرجة المركبة ، حيث تراوحت بين ٠,٩٠

(**لويس مليكة : ١٩٩٨ ، ٢٣**)

صدق المقياس :

توافر للمقياس ثلاثة أنواع من الصدق هى :

١ – معاملات الأرتباط الداخلية بين المقاييس الفرعيـــة والتحليـــل العـــاملى ، فكانت معاملات الأرتباط دالة بين الاختبارات الفرعية والمجـــالات والدرجـــة المركبة فى كل مستوى عمرى كما كان التشبع بالعامل الطائفى أقل من التـــشبع بالعامل العام .

٢ – الأرتباطات مع مقاييس الذكاء الأخرى ومنها مقياس ســتانفورد الـــصورة (ل) ،(م) ومقياس وسك ، ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين ومقياس كوفمـــان وذلك على مجموعات عادية وغير عادية .

٣ – المقارنة بين أداء عدد من الجماعات اللاسوية مثل الموهوبين والعـــاجزين عن التعلم والمعاقين

(لويس مليكة : ١٩٩٧ ،ص٢٥٠- ٢٥٢)

تطبيق المقياس :

يتم تطبيق الصورة الرابعة على مرحلتين :

الأولى : يطبق فيها إختبار المفردات الذى يـــستخدم لتحديـــد المـــسار وتحديـــد المستوى المدخلى لباقى الاختبارات الفرعية من خلال جدول معد لذلك .

الثانية : يتم تطبيق الاختبارات الفرعية التى تتناسب وقدرات المفحوص والتى حددها المستوى المدخلى للمرحلة العمرية وهم ثمان أختبارات(المفردات، الفهم، السخافات ، تحليل النمط ، النسخ ، الأختبار الكمي ، ذاكـــرة الخـــرز ، ذاكـــرة الجمل) .

وعلى الفاحص أن يحدد المستوى القاعدى Basel Level والمستوى الأعلـــى (السقف) Ceiling Level لكل إختبار فرعى علـــى أســـاس الأداء الفعلـــى للمفحوص .

وهكذا تحتفظ الصورة الرابعة بأسلوب الأختبار التواؤمى Adaptive Testing والذى تطبق فيه على كل مفحوص الفقرات التى تتلائم مع مستوى قدراته .

ج-الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة :

رتبت الاختبارات طبقا لترتيبها في غلاف كراسة لتسجيل الأجابات ويملأ الفاحص البيانات المطلوبة عن أسم وسن المفحوص، ومتوسط درجته العمرية المعيارية ويشمل الجانب الأيمن من الصفحة النفسية علي القدرات والتأثيرات وتشير المربعات البيضاء في الصفحة إلي الاختبارات التي تقيس قدرة أو تأثير معين، بينما يوجد الجانب الأيسر من العمود جوانب القوة والضعف المميزة للمفحوص .

ويسجل الفاحص في الصف (١) الدرجات العمرية المعيارية التي حصل عليها المفحوص في الاختبارات الفرعية ثم يسجل متوسط هذه الدرجات في الصف الثاني ويوضع الفرق بين الدرجات علي الاختبارات ومتوسط هذه الدرجات في الصف الثالث وتحول هذه الفروق إلي مجموعة من العلامات كالتالي :

*إذا كان الفرق (٧) درجات أو أكثر يحصل علي (ق) ومعناها قوة

*أذا كان الفرق(-٧) أو أكثريحصل علي (ض) أي ضعف

*إذا تراوح الفرق من (صفر : ٦) يحصل علي (+) أي أقرب إلي القوة .

*إذا تراوح الفرق من (-١ : -٦) يحصل علي (-) أي أقرب إلي الضعف .

(**لويس مليكة** ، ١٩٩٨ : ٧٤-٧٧)

توجد قائمة بتعريف المصطلحات المستخدمة لتحديد القدرات والتأثيرات المستنتجة لكل أختبار في دليل المقياس (١٩٩٨ : ١٢٩- ١٣١) إلا أنه يجدر بنا في هذا السياق عرض الاختبارات الفرعية المتضمنة في المقياس مع توضيح القدرات والتأثيرات المستنتجة منها :

١- اختبار المفردات

هو أختبار لاستدعاء المعرفة بالكلمة التعبيرية ويتضمن الأداء ارتقاء اللغة التعبيرية وتكوين المفهوم والذاكرة بعيدة المدى.

٢- اختبار تذكر الخرز

هو أختبار لقياس المنبهات البصرية الشكل ، اللون ، واستراتيجيات التجزئة أو الجمع في اتساق ويتأثر الأداء بالانتباه والمرونة والمهارة اليدوية.

٣- الاختبار الكمي:

يعكس الأداء معرفة حقائق الأعداد ومهارات الحساب ومعرفة المفاهيم الرياضية والأجراءات والقدرة علي تحليل الكلمة.

٤- اختبار تحليل النمط :

يعكس التحليل البصري والتوليف بين الجزء والكل التوجه المكاني والقدرة التخطيطية والتناسق البصري- الحركي وضغط الوقت.

٥- أختبار الفهم:

يعكس الأداء ارتقاءالمفردات والفهم اللفظي ، والتعبير اللفظي، والمعرفة الأجتماعية والقدرة علي استخدام خبرات الحياة والربط بينها.

٦- اختبار النسخ :

يعكس الأداء الإدراك البصري والتخيل البصري والتصور المكاني والتناسق البصري الحركي وقد يتأثر بالانتباه واللباقة اليدوية.

٧- ذاكرة الجمل:

يعكس الفهم اللفظي، معرفة بناء الجملة والأعراب ، الذاكرة السمعية قصيرة المدي وأيضا يتأثر بالانتباه.

٨-أختبار الفهم:

ويعكس ارتقاء المفردات ، والتعبير اللفظي، الفهم اللفظي ويتأثر بمدي المعلومات الحقيقية ، المعرفة الأجتماعية والقدرة علي استخدام خبرات الحياة.

(لويس مليكه، ١٩٩٨ : ٧٥-٧٨)

التطبيق بالدراسة الحالية :

١ – يتم تطبيق المقياس كمحك للاستبعاد (أى لأستبعاد التلاميذ الذين تقل درجة ذكائهم عن المتوسط).

٢ – للمقارنة بين أفراد العينة ذوي صعوبات تعلم نمائية والعاديين في الأداء على القدرات الفرعية الخاصة بالصفحة النفسية.

٢ – قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

إعداد / عادل عبدالله(٢٠٠٦)

الهدف من المقياس

التعرف على صعوبات التعلم النمائية التى يمكن أن يتعرض لها الأطفال فى مرحلة الروضة وتحديدها وقياسها.

مكونات المقياس

يمثل هذا المقياس قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية فى الأطار الذى أعده كيرك وكالفنت وذلك على أساس التصنيف الثلاثى الذى أعداه وهو

١–صعوبات تعلم معرفية وتتضمن صعوبات (الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة)

٢–صعوبات التعلم اللغوية وتتضمن صعوبات (اللغة ، التفكير)

٣–صعوبات التعلم البصرية الحركية وتتضمن صعوبات (مهارات الحركات الدقيقة ، مهارات الحركات الكبيرة)

وبذلك يتضمن المقياس سبعة أنماط من الصعوبات موزعة على ثمانون عبارة .

التطبيق

يتم تطبيق المقياس مع معلمة الروضة أو الأم وذلك من خلال سؤالها عن كل بند من خلال تعليمات مرفقة بورقة الأسئلة لتوجيه من يقوم بالأجابة عن كيفية العمل بها.

يمثل هذا المقياس قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة ويضم المقياس ثلاثة أنماط:

١- صعوبات التعلم المعرفية وتضم في مظاهرها ما يلي:

أ- صعوبات الانتباه

ب- صعوبات الإدراك

ج- صعوبات الذاكرة

٢- صعوبات التعلم اللغوية ، وتتضمن في مظاهرها ما يلي :

أ. صعوبات اللغة

ب. صعوبات التفكير

٣- صعوبات التعلم البصرية الحركية ، وتضم في مظاهرها مايلي:

أ. صعوبات أداء المهارات الحركية الكبيرة أو العامة.

ب. صعوبات أداء المهارات الحركية الدقيقة.

وتضم القائمة هذه الأنماط من الصعوبات في إطار عدد من المقاييس الفرعية، ويبلغ عدد عباراته ثمانين عبارة موزعة علي تلك الأنماط من الصعوبات بحيث نجد فيما يتعلق **بعدد العبارات المتضمنة ما يلي:**

١- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة الانتباه تشغل العبارات من ١-١١ بأجمالي إحدي عشرة عبارة.

٢- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبات الإدراك تشغل العبارات من ١٢- ٢٦ بإجمالي خمس عشر عبارة .

٣- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة الذاكرة تشغل العبارات من ٢٧- ٣٩ بإجمالي ثلاث عشر عبارة.

٤- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة التفكير تشغل العبارات من ٤٠-٥٢ بإجمالي ثلاث عشر عبارات.

٥- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة اللغة تشغل العبارات من ٥٣-٦٦ بإجمالي أربع عشر عبارات.

٦- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة البصرية- الحركية تشغل العبارات من ٦٧-٨٠ بإجمالي أربع عشرة عبارة.

التصحيح والحصول على الدرجة

- يوجد ثلاثة اختيارات امام كل عبارة هى (نعم ، أحياناً ، لا) تحصل على الدرجات (٢ ، ١ ، صفر) على التوالى.
- عندما تتجاوز درجة الطفل ٥٠% من الدرجة الكلية للمقياس فهو يدخل فى عداد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية ، بينما إذا وصلت درجتة إلى حوالى ٧٠ % أو أكثر يعتبر ممن يعانون فعلاً من تلك الصعوبات.

ثبات وصدق المقياس :

استخدم المؤلف فى التأكد من صدق المقاييس أربع طرق (الصدق االمحتوي / الصدق المحكمين/ الصدق التلازمي/ الصدق التمييزى) وتراوحت معاملات الصدق بين

٥٨.- ٧٥٢. وهي دالة عند مستوي ٠١,

أستخدم المؤلف العديد من الأساليب الإحصائية التالية لإيجاد ثبات مقاييس التقدير بالأستعانة بمعاملات الثبات على النحو التالى :

- التجزئة النصفية تراوحت قيم معامل الثبات ما بين (٠,٥٤١- ٠,٩٣٢).
- الاتساق الداخلي تراوحت ما بين(٠,٥١- ٠,٩٣) ،بين كل مفردة والدرجة الكلية ،كما تراوحت ما بين (٠,٥٢- ٠,٩١) بالنسبة للمقياس ككل.
- معادلة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٧٧٤).

ومن ثم فإن مقاييس التقدير المشار اليها على درجة عالية من الثبات الأمر الذى يمكن أن يطمئن الى استخدام هذه المقاييس فى الكشف عن ذوى صعوبات التعلم .

تطبيق القائمة بالدراسة الحالية :

تم تطبيق القائمة بالتعاون مع مدرسى الفصول بهدف التعرف على التلاميذ الذين يظهرون العلامات المميزة لصعوبات التعلم النمائية وذلك من خلال : الأجابة علي العبارات الخاصة بالأطفال وتم تطبيق الأداة علي جميع الأطفال ،

الأنماط المميزة للصعوبات وهي:

١. صعوبات تعلم معرفية وتتضمن صعوبات (الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة)

٢. صعوبات التعلم اللغوية وتتضمن صعوبات (اللغة ، التفكير)

صعوبات التعلم البصرية الحركية وتتضمن صعوبات (مهارات الحركات الدقيقة ، مهارات الحركات الكبيرة) .

٣ـ بطارية اختبارات لبعض المهارات ما قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم :

إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦)

هدف المقياس :

تعد البطارية أحد مقاييس الفرز والتصفية التى تهدف إلى الأكتشاف المبكر للأطفال الذين يحتمل أن يكونوا عرضه لصعوبات التعلم من خلال بعض المؤشرات التى تساعد فى التعرف عليهم و رصد لجوانب القصور فى المجالات الخمسة الأساسية المكونة للبطارية .

وصف المقياس :

يتطلب كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم في هذا الجانب.

مكونات الاختبار :

تتكون البطارية من خمس مجالات وهى :

1. **الوعى أو الإدراك الفونولوجى**
2. **التعرف على الحروف الهجائية**
3. **التعرف على الأرقام**
4. **التعرف على الأشكال**
5. **التعرف على الألوان**

ويتضمن كل مجال ٢٠ عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم .

التطبيق

يقوم الفاحص باجراء التقييم مباشرة مع الطفل ويحتاج فى ذلك لتوفير بعض الأدوات التى يمكن أن تستخدم مثل كروت للحروف والأرقام وكلمات ومجموعة أشكال هندسية .

التصحيح والحصول على الدرجة

- يوجد أمام كل عبارة اختياران هما (نعم ، لا) على التوالى وتحسب الدرجة من خلال عدد العبارات التى كانت الأجابة عليها بـ "لا" وهى بذلك تشير إلى القصور الموجود لدى الطفل .
- وبذلك إذا قلت الدرجة التى يحصل عليها الطفل فى أى مجال فرعى عن ٥٠ % من درجة المجال يعد ذلك منبىء بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها الطفل ،أما إذا حصل على درجة ٣٠ % أو أقل يمثل ذلك وبلا شك دليلاً قوياً على صعوبات تعلم لاحقة.

ثبات وصدق المقياس :

إستخدم المؤلف فى التأكد من صدق المقاييس طريقتى (الصدق االمحتوي / الصدق التلازمى) .

أستخدم المؤلف الأساليب الإحصائية التالية لإيجاد ثبات مقاييس التقــدير بالأستعانة ببرامج الحزم الإحصائية SPSS للحاسب الآلى وقد كانت معاملات الثبات على النحو التالى :

- **الاتساق الداخلى (٠,٩٧٦) .**
- **التجزئة النصفية لفقرات مقاييس التقدير داخل كل بعد (٠,٩٧٦) .**
- **معادلة ألفا كرونباخ بين (٠,٧٧٤).**

ومن ثم فإن مقاييس التقدير المشار اليها على درجة عالية من الثبات الأمر الذى يمكن أن يطمئن الى استخدام هذه المقاييس فى الكشف عن ذوى صعوبات التعلم .

تطبيق البطارية بالدراسة الحالية :

تم تطبيق البطارية بالتعاون مع مدرسى الفصول بهدف التعرف علــى الأطفال ذوى مؤشرات صعوبات التعلم من خلال الإجابة علي العبارات الخاصة بالأطفال وتم تطبيق الأداة علي جميع الأطفال وذلك لمعرفة أثــر الــصعوبات النمائية التى يعانيها الأطفال فى الطفولة المبكــرة علــى المهــارات المتعلقــة بالتحصيل ما قبل أكاديمى **وهى** :

١. الوعى أو الإدراك الفونولوجى
٢. التعرف على الحروف الهجائية
٣. التعرف على الأرقام
٤. التعرف على الأشكال
٥. التعرف على الألوان

رابعاً : أجراءات الدراسة:

أ. إجراءات اختيار العينة.

ب. إجراءات قياس المتغيرات.

أ. فيما يتعلق بإجراءات اختيار العينة:

- كانت الخطوة التمهيدية للتطبيق هى الحصول على موافقة رسمية من مديرى المدارس على دخول الفصول الدراسية ومقابلة المدرسين وتطبيق البحث الميدانى.
- استعانت الباحثة بالتطبيق داخل ثلاث مدارس لإجراء الدراسة وهي من مدارس التعليم الخاص وتم استبعاد كل الأطفال ذوي مشاكل حسية.
- تم أخذ موافقة أولياء أمور الأطفال لتطبيق الاختبارات.
- كان عدد العينة الأصلية داخل الفصول (٦٦٧) مقسمة علي ١٥ فصل ، تم التعاون بين الباحثة ومدرسى الفصول من خلال طلب الباحثة من المدرسين أن يحددوا التلاميذ الذين يعانون من مشكلات فى التحصيل الدراسى وينخفض ادائهم الأكاديمي بشكل عام وأصبح عددهم (١٥٢) طفل ، وبعد أخذ موافقة أولياء الأمور ، أصبحت العينة (١٠١) طفل ، وبعد تطبيق اختبار الذكاء تم استبعاد (٣١) طفل منخفضي الذكاء فأصبحت العينة النهائية عددها(٧٠) طفل.
- تم تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة علي العينة النهائية لفرز الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتم التأكد من هذه المؤشرات من خلال استخدام (بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم) فأصبح عدد عينة الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم (٤٠) طفل والأطفال العاديين عددهم (٣٠) طفلاً.

وسوف يتم عرض يلخص الخطوات السابقة في الجدول التالي:

جدول(١٠) يوضح عدد العينة النهائي

	عدد الفصول	عدد الأطفال الإجمالي	أطفال منخفضي الأداء الأكاديمي	العدد بعد موافقة ولي الأمر	العينة (العددالنهائى)
مدرسة (١)	٦	٢٧٥	٦٥	٣٠	٢٠
مدرسة (٢)	٤	١٩٢	٤٠	٣١	٢١
مدرسة (٣)	٥	٢٠٠	٤٧	٤٠	٢٩
إجمالي	١٥	٦٦٧	١٥٢	١٠١	٧٠

ب. فيما يتعلق بمراحل قياس متغيرات الدراسة، تنقسم إلي مرحلتين كالتالي:

١- مرحلة الفرز:

١. تم تطبيق أستمارة البيانات الأولي لضمان تجانس العينة.

٢. قامت الباحثة بتطبيق مقياس ستانفورد - بينية الصورة الرابعة على جميع الأطفال التلاميذ وذلك كمحك للاستبعاد والتمييز بين الحالات ذات الذكاء المنخفض من التلاميذ ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط من خلال تطبيق ٨ أختبارات أساسية (المفردات، الفهم، السخافات ، تحليل النمط ، النسخ ، الأختبار الكمي ، ذاكرة الخرز ، ذاكرة الجمل) ومن هنا تم تحديد أكثر لأفراد العينة وهم التلاميذ ذوي مؤشرات صعوبات تعلم ومن هنا تم الأنتقال لمرحلة التالية.

٣. قامت الباحثة بتطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية بشكل فردي بمعرفة مدرسي الفصل وذلك لفرز الأطفال ذوي صعوبات تعلم النمائية والعاديين في النمط المميز لصعوبات التعلم النمائية .

٤. قامت الباحثة بفحص هذه الأستمارات كيفياً وفرز الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين.

٥. وقد تم تطبيق مقياس بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم بشكل فردى بمعرفة مدرسي الفصل، وذلك لمعرفة أثر الصعوبات النمائية التى يعانيها الأطفال فى الطفولة المبكرة على المهارات المتعلقة بالتحصيل ما قبل الأكاديمى ثم قامت الباحثة والتأكد من نتائج قائمة صعوبات التعلم النمائية .

<u>٢- مرحلة التحليل:</u>

- تم حساب درجة الذكاء واستبعاد الأطفال ممن يقل نسبة ذكائهم عن المتوسط وحساب عينة الدراسة وقد بلغت (٧٠) طفل.
- تم تحليل الصفحة النفسية ومعرفة القدرات الفرعية والمميزة للأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم ، والعاديين.
- تم تحليل قائمة صعوبات التعلم النمائية والتمييز بين العينة (ذوي مشكلات نمائية ، العاديين).
- تم تحليل بطارية أختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم.
- تم تقسيم العينة حسب المرحلة التعليمية (KG1, kg2)، حسب النوع (ذكور وأناث)، حسب سمات العينة (ذوي مؤشرات صعوبات تعلم، العاديين).

خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تستخدم هذه الدراسة الرزمة الإحصائية للعلوم الأجتماعية **SPSS** حيث تطبق فيها الآتي :

(١) مقياس النزعة المركزية (المتوسط).

(٢)مقياس التشتت (الأنحراف معياري).

(٣) اختبار(ت) T.TST

(٤) كا٢

الفصل الخامس
نتائج الدراسة ومناقشتها

❖ النتائج المتعلقة بالفرض الأول وتفسيره ومناقشته

❖ النتائج المتعلقة الفرض الثانى وتفسيره ومناقشته

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

نستعرض في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة وسوف تتم مناقشة هذه النتائج في ضوء النظريات والدراسات السابقة للتحقق من مدي صحة أو نفي الفرض.

نتائج الفرض الأول الرئيسي :

الفرض الأول وينص على

١-توجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين ذوي مؤشرات صعوبات والعاديين .

وللتحقق من هذا الفرض تم ايجاد قيمة "كا٢ " لعينة الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين على الاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة .

جدول (١١) (١-أ)

الفروق فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية (ذوي مؤشرات صعوبات تعلم، العاديين)

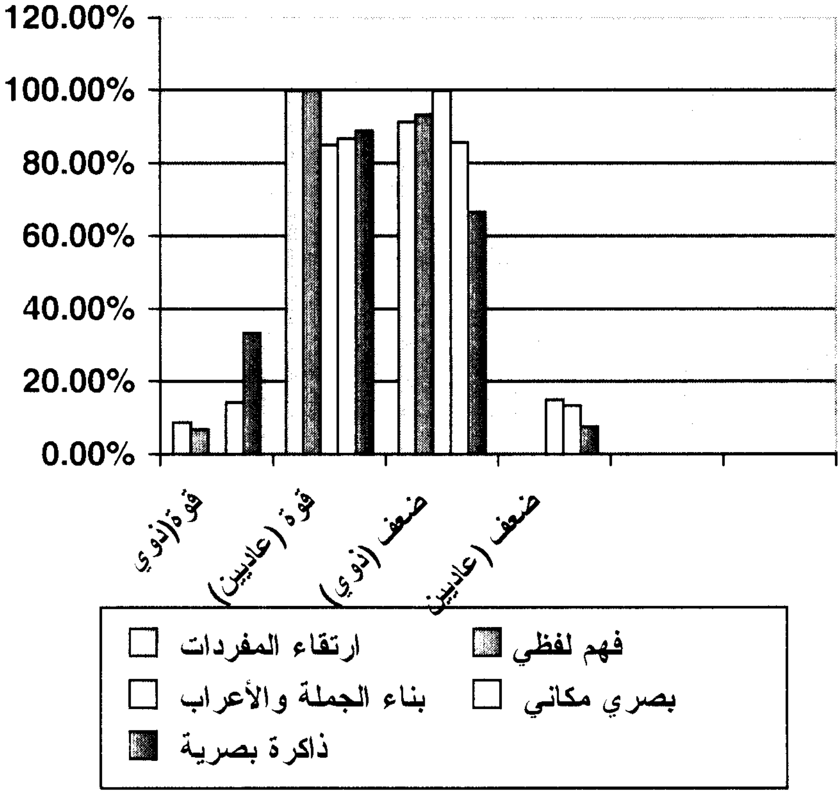
القدرات	ذوي مؤشرات صعوبات التعلم		العاديين		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
إرتقاء المفردات	%٨,٧	%٩١,٣	%١٠٠,٠	%٠٠,٠	٢٧,٣٩	دال
التعبير اللفظي	%١٢,٥	%٧٥,٠	%٢٥,٠	%٨٧,٥	,٠٥	غير دال
تكوين المفهوم	%٩,١	%٩٠,٩	%٤٠,٠	%٦٠,٠	٢,٧٥	غير دال
فهم لفظي	%٦,٧	%٩٣,٣	%١٠٠,٠	%٠,٠	١٩,٠٨	دال
بناء الجملة والإعراب	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٨٥,٠	%١٥,٠	٣٤,١٥	دال
توليف الأجزاء في كل	%٧٣,٣	%٢٦,٧	%٩٤,٤	%٥,٦	٢,٨٣	غير دال
تخيل بصري	%٨٢,٤	%١٧,٦	%٨٠,٠	%٢٠,٠	,٠٢٣	غير دال
ذاكرة بصرية	%٣٣,٣	%٦٦,٧	%٨٨,٩	%١١,١	٧,٤١	دال
بصري مكاني	%١٤,٣	%٨٥,٧	%٨٦,٧	%١٣,٣	١٥,١٩	دال

يتضح من الجدول السابق (١- أ) أن قيمة " كا٢ " دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مؤشرات

صعوبات تعلم والعاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين في القدرات التالية:

إرتقاء المفردات ، الفهم اللفظي، بناء الجملة والإعراب، الذاكرة البصرية ،البصري المكاني

رسم توضيحي (٥) (١-أ)
الفروق الدالة أحصائيا فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية ذوي مؤشرات صعوبات تعلم، العاديين



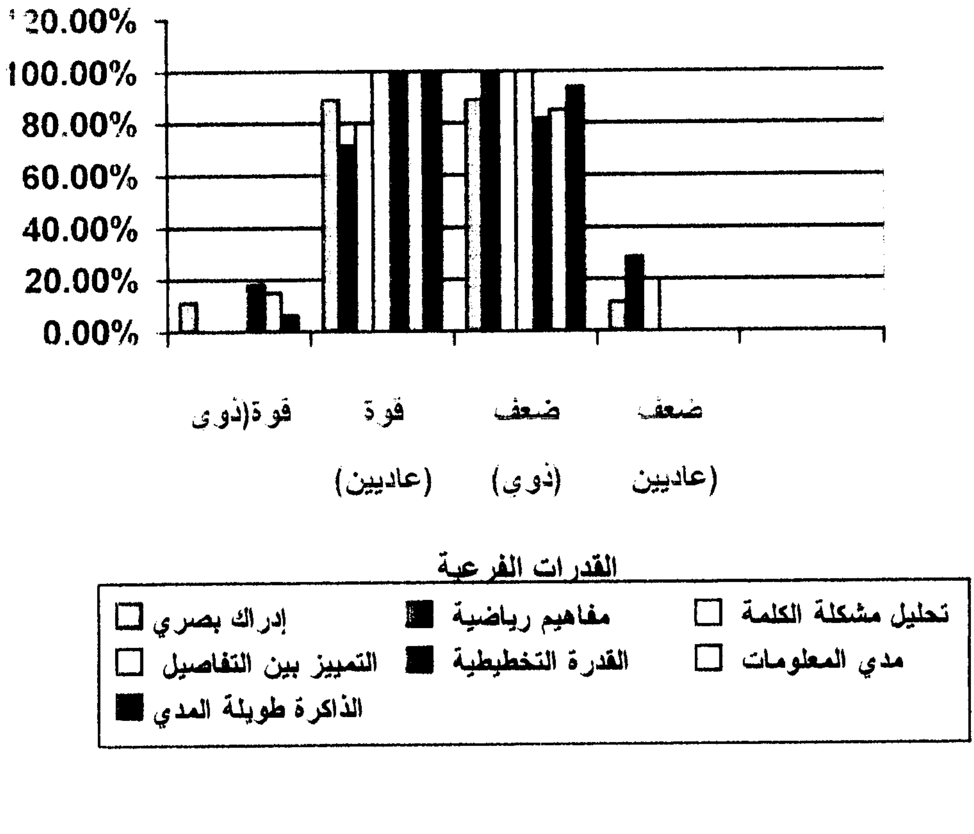
جدول (١٢) (١- ب) تابع الجدول السابق

القدرات	ذوي مؤشرات صعوبات التعلم		العاديين		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
إدراك بصري	%١١,١	%٨٨,٩	%٨٨,٩	%١١,١	١٥,٦٥	دال
مفاهيم رياضية	%٠,٠	%١٠٠,٠	%٧١,٤	%٢٨,٦	١٢,٣٨	دال
فرض البنية	%٢٨,٦	%٧١,٤	%٧٥,٠	%٢٥,٠	٣,٢٣	غير دال
تحليل مشكلة الكلمة	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٨٠,٠	%٢٠,٠	١١,٧٣	دال
التمييز بين التفاصيل	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٠٠,٠	٢٠,٠	دال
القدرة التخطيطية	%١٨,٢	%٨١,٨	%١٠٠,٠	%٠,٠٠	٢١,٨٩	دال
مدي المعلومات	%١٥,٠	%٨٥,٠	%١٠٠,٠	%٠,٠	١٦,٠٦	دال
الذاكرة طويلة المدي	%٦,٣	%٩٣,٨	%١٠٠,٠	%٠,٠	٢٩,٢١	دال

يتضح من الجدول السابق(١-ب) ان قيمة " كا٢ " دالة عند مستوى دلالته (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين على بعض القدرات الفرعيه لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين فى القدرات التالية:

الإدراك البصري ،المفاهيم الرياضيه، تحليل مشكلة الكلمة، التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية،القدرة التخطيطيه، مدي المعلومات الحقيقيه، الذاكرة طويلة المدي ذات المعنى.

رسم توضيحي١-ب (٦)
الفروق الدالة أحصائيا فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية ذوي مؤشرات صعوبات تعلم، العاديين



جدول (١٢)(١-ج) تابع الجدول السابق

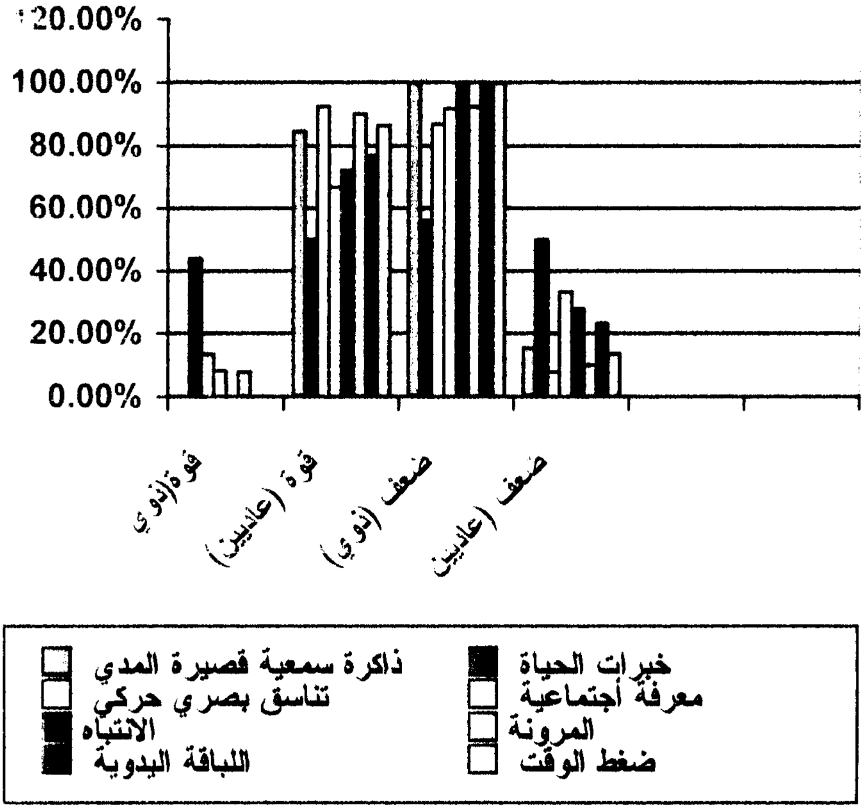
القدرات	ذوي مؤشرات صعوبات التعلم		العاديين		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
استراتيجيات التسلسل	%٥٠,٠	%٥٠,٠	%٨٣,٣	%١٦,٧	٢,٢١	غير دال
ذاكرة سمعية قصيرة المدي	%٠,٠	%١٠٠,٠	%٨٤,٦	%١٥,٤	٣١,٥١	دال
المادة المستدعاةتنظيمها	%٣٣,٣	%٦٦,٧	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	,٤٤	غير دال
العنونة اللفظية	%١٠٠,٠	%٠,٠	%٠,٠	%١٠٠,٠	,٢	غير دال
خبرات الحياة	%٤٣,٨	%٥٦,٣	%٥٠,٠	%٥٠,٠	١٧,٣٧	دال
تناسق بصري حركي	%١٣,٣	%٨٦,٧	%٩٢,٣	%٧,٧	١٧,٣٧	دال
معرفة أجتماعية	%٨,٣	%٩١,٧	%٦٦,٧	%٣٣,٣	٦,٧٨	دال
الانتباه	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٧٢,٢	%٢٧,٨	٢١,١٥	دال
المرونة	%٧,٧	%٩٢,٣	%٩٠,٠	%١٠,٠	١٥,٥٨	دال
اللباقة اليدوية	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٧٦,٩	%٢٣,١	١٩,٦١	دال
ضغط الوقت	%٠,٠	%١٠٠,٠	%٨٦,٤	%١٣,٦	٣٠,٥٨	دال

دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق(١-ج) أن قيمة " كا٢ " دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين في القدرات التالية:

خبرات الحياة ، التناسق البصري الحركـــي ،المعرفـــة الاجتماعيـــة، الانتبـــاه، المرونة، اللباقة اليدوية، ضغط الوقت، الذاكرة السمعية قصيرة المدى .

رسم توضيحي ١-ج (٧)
الفروق الدالة أحصائيا فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية
ذوي مؤشرات صعوبات تعلم، العاديين



تعليق عام علي الجدول رقم (١١، ١٢، ١٣) :

يتضح من الجدول السابق والرسوم التوضيحية السابقة أن قيمة "كـــا٢" دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين على بعـــض القـــدرات الفرعيـــة لمقيـــاس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين في القدرات التالية:

إرتقاء المفردات ، الفهم اللفظي، بنـــاء الجملـــة والإعـــراب، الـــذاكرة البصرية ،البصري المكاني ،الإدراك البصري ،المفاهيم الرياضية، تحليل مشكلة الكلمة، التمييز بين التفاصيل الأساسية وغيرالأساسية ،القدرة التخطيطية، مـــدي المعلومات الحقيقية، التناسق البصري الحركي ،المعرفة الاجتماعية، الانتبـــاه، المرونة، اللباقة اليدوية، ضغط الوقت، الذاكرة السمعية قصيرة المدي ، الذاكرة طويلة المدي ذات المعني، خبرات الحياة العامة.

- لم تظهر فروق دالة بين المجموعتين في التعبير اللفظي، تكـــوين المفهـــوم، توليـــف، الأجـــزاء فـــي كـــل ، تخيـــل بـــصري، فـــرض البنيـــة المقدمـــة عشوائيا،استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودي، المـــادة المـــستدعاة المعاد تنظيمها ، العنونة اللفظية .

وهناك بعض القدرات التي لم تظهر أي دلالة سواء بالضعف أو القوة في المجموعتين لأنها لا تتناسب مع الفئة العمرية كما في الجداول الموضحة فـــي دليل ستانفورد بينيه والتي توضح الأختبارت المناسبة لكـــل مرحلـــة عمريـــة. والقدرات هي: السيولة العددية وتقاس هذه القدرة من خلال اختبـــاري سلاســـل الأعداد ، بناء المعادلات ، الاستدلال الاستقرائي وتقاس هذه القدرة من خـــلال اختبارات (العلاقات اللفظية ، المصفوفات، ثني وقطع الورق، سلاسل الأعـــداد وبناء المعادلات) ، قدرة التحليل البصري وتقاس من خلال (تحليـــل الـــنمط ، المصفوفات ، ثني وقطع الورق ، تذكر الخرز، تذكر الموضوعات).

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول الرئيسي:

نظرا لأن الأداة الرئيسية في هذه الدراسة هي اختبار ستانفور بينيه الصورة الرابعة، أكدت دراسة Whight .B (1998) إن هناك فروق إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة والدرجات الكلية والفرعية لكلاً من اختبار وودكوك جونسون (WGTA) واختبار (ITBS) كما انها أكدت علي قدرة اختبار المفردات – الفهم – النسخ على التنبؤ بالدرجات على المقاييس التحصيلية كما أوضحت النتائج قدرة الصورة الرابعة على التنبؤ فى هذه المرحلة وقدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسى لعينة رياض الأطفال .

تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات بشكل عام على وجود فروق بين ذوي مؤشرات صعوبات والعاديين فى الأداء على الاختبارات الفرعية لمقياس بينية الصورة الرابعة ومنها دراسة (عبير طوسون ٢٠٠٤)، (اليوت وتايلور ١٩٨٧).

وقد تميزت الصفحة النفسية للأطفال الذين لديهم مؤشرات صعوبات التعلم بنقاط ضعف وسوف يتم تفسيرها كل قدرة فرعية علي حده كالتالي :

بالنسبة لنتائج القدرة الفرعية"الانتباه": أشارت النتائج إلي وجود ضعف دال إحصائياً في هذه القدرة، وقد أكدت نتائج دراسة نبيل السيد حسن (١٩٩٧) علي وجود فروق دالة إحصائياً بين الاطفال ذوي مؤشرات صعوبات والاطفال العاديين على المقاييس الخاصة بكل من متغيرات الانتباه والتوافق ، والتذكر البصرى.

ومن جانب آخر يشير " روس " (Ross 1980) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور فى نمو قدرات الانتباه الانتقائى، كما يعانون من البطء فى تعلم التركيز على الأبعاد المتعلقة بالمهام التعليمية .

يشير محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) أن الانتباه يلعب دورا أساسياً فى حدوث صعوبات التعلم بشقيها ، ويمثل الأساس فى حدوث ما يمكن أن

يتعرض له الطفل من صعوبات أن دراسة الانتباه فى مجال صعوبات التعلم قد تمت بطريقتين مختلفتين منهم الطريقة الأولي تفترض أن صعوبات التعلم تعتبر نتيجة للقصور الذى يمكن أن ينتاب واحدا أو أكثر من مكونات الانتباه ، أما الطريقة الثانية فقد ارتبطت باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط ADHD على اعتبار أن الانتباه هو مجموعة من الخصائص السلوكية التى ترتبط بمثل هذا الاضطراب .

وأشار بيندر (٢٠٠١) Bender أنه قد أجريت دراسات عديدة للكشف عن الفروق فى الأداء بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى الانتباه .

ويري سعيد حسنى الفرة ، ٢٠٠٧ أن من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم لديهم القابلية للتشتت أي أن الطفل ذى الصعوبة أكثر سهولة فى تشتت الانتباه من مثير إلى آخر ، مع عدم القدرة على تركيز انتباهه سوى فترات محدودة من الوقت ، لذا يشتت انتباهه بين المثيرات المختلفة .

<u>بالنسبة لنتائج القدرة الفرعية "الإدراك البصري"</u>: أشارت النتائج إلي وجود ضعف دال إحصائياً في هذه القدرة، اتفقت نتائج البحث مع دراسة **السيد عبد الحميد سليمان**(٢٠٠٣)، والتي كانت تهدف إلي **علاج صعوبات الإدراك البصري لدي الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات في القراءة.**

ويري كلاً من (جابر عبد الله عيسى، ١٩٩٢) (أنور الشرقاوى، ١٩٩٦) (Berk , 1983) أن من ضمن الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم هي خاصة بالصعوبات في الإدراك البصري.

ويري " هاردمان " وآخرين (Hardman , et al , 1993) أن الاضطرابات فى الإدراك البصرى تظهر عندما يرى الطفل المدركات البصرية غير مترابطة فى نمط متكامل ، فلا يستطيع تحديد الحروف الأبجدية لأنه يدرك الحروف على أنها خطوط غير مترابطة ، ولا يدرك الكلمة كمركب كلى، كما يعاني بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري من ترجمة ما يرون ، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء ، وعلاقتها بأنفسهم ، بطريقة ثابتة

، وقابلة للتنبؤ ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والـزمن الـلازم لقطـع الشارع بطريقة آمنة ، قبل أن تصدمه سيارة ، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة ، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء ،) حجم الكـرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً.

كما يري " فوستيج " و " هـورن " ، (Fostige & Horne , 1964) و " جيتمـان " (Getman,1961) أن اضـطرابات الإدراك البـصرى أكثـر وضـوحًا لدى صـعوبات القـراءة.

بالنسبة لنتائج القدرة الفرعية "الذاكرة" :(الذاكرة البصرية ، الذاكرة الـسمعية قصيرة المدي) أشارت النتائج إلي وجود ضعف دال إحصائياً في هذه القـدرات السابقة ،وجاءت "دراسة سيجال وبراس **Siegal,and Burse** (١٩٨٤) **تؤكد علي وجود** ضعف الذاكرة قصيرة المدي لدي التلاميذ ذوي مؤشرات صعوبات ، وأن ذلك يرجع إلي عيوب عملية التشفير لدي هؤلاء التلاميذ،كما **أكدت دراسة فليتشر (1985) Fletcher عن** ضعف الذاكرة قصيرة المدي يـرتبط بـذوي مؤشرات صعوبات ،ويري هاردمان وآخرون أن هؤلاء الطلبة أيضاً يعانوا من ضعف الذاكرة البصرية ، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها ، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخه ، إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الـشكل عن الأرضية ، او في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً ، أو في عقد مقارنة بصرية ، أوفي إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلـى المجموعة ، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية ، بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

كما دللت **دراسة سيجال ، رايان(١٩٨٩)، والتي هدفها** المقارنـة بـين ذوي مؤشرات صعوبات الأكاديمية والنمائية **أن** هناك نموا دالا فـي الـذاكرة العاملة كدالة للنمو الزمني، **كما** كشفت النتائج عن أنخفـاض الـدرجات التـي يحصل عليها صعوبات القراءة علي الذاكرة العاملة.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه **فاتن عبد الصادق (١٩٩٩)** التى أكـدت على أن ذوى صعوبات القراءة يحصلون على درجات منخفضة فـى مقـاييس المعلومات والأستدعاء المباشر والمؤجل والذاكرة العددية والبصرية والـسمعية بالأضافة إلى القصور العام فى الذاكرة قصيرة المـدى والـذى يرجـع إلـى اضطراب التخزين والتمييز السمعى والبصرى والقصور فى المهام الإدراكيـة البصرية والسمعية .

كما أكدت نتائج الدراسات العربية إلي وجود ضعف فى الذاكرة والتركيـز لدى ذوى صعوبات التعلم ، ومنها دراسة السيد أحمد محمـود صـقر (١٩٩٢) عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) .

ويري Ariel أن ذو صعوبات التعلم يعانون من قصور فى الذاكرة بـصفة عامة ، التى تنعكس فى شكل صعوبات فى التحصيل الدراسى ، واستراتيجيات التفكير ، والقدرة على الاستفادة من المثيرات والتعامل معها عبر الذاكرة قصيرة المدى ووصولا إلى الذاكرة طويلة المدى .

ويري كلا من هاهلان وكوفمان Hallahan , D. & ,Kaffman, M (٢٠٠٣) أن من مظاهر صعوبات الذاكرة هو أن يجد الطفل صعوبة فى تخزين واسترجاع المعلومات ، وقد تكون هذه الصعوبة فى الذاكرة قصيرة المدى أو فى الذاكرة طويلة المدى.

<u>بالنسبة لنتائج القدرة الفرعية "اللغة"</u> : (إرتقاء المفردات ، الفهم اللفظي، بناء الجملة والإعراب)، أشارتالنتائج إلي وجود ضعف دال إحـصائياً فـي هـذه القدرات السابقة ،أشارت النتائج إلي وجود ضـعف دال إحـصائياً فـي هـذه القدرة،**ويري** (lerner:2000) "أن الطلاب ذوى مؤشرات صعوبات يظهرون أنواعاً من السلوك المميز في التأخرحيث نجد من يعانى من اضطراب فى اللغة يظهر ذلك فى صورة تأخر فى الكلام فى مرحلة ما قبل المدرسة وقد تظهر فى المراحل الدراسية على هيئة مشكلات فى الكتابة وركزت "**دراسـة فرنـسيس Frances (1994)**علي أن افضل منبئات ذوي مؤشرات صعوبات فى مرحلة

ما قبل المدرسة الابتدائية هى تلك المهام التى تعتمد على تقييم القـــدرة اللغويـــة واللفظية .

واتفقت دراسة آن Ann (1996) علي أنه يوجد قصور خاص او نوعى فى مهارات اللغة لدى أطفـــال الروضـــة ذوي مؤشـــرات صـــعوبات أي أن الصعوبات اللغوية تظهر في شكل مشكلات صريحة وليست نوعية مثل(إرتقـــاء المفردات) والتي تعبر عن ضعف الحصيلة اللغوية. ، كما اتفقت نتـــائج هـــذه الدراسة مع دراسة تيسير كوافحة (١٩٩٠) والتي أكدت نتائجها علي أن هناك ضعف شديد في الجانب اللفظي حيث يتكون الجانب اللفظي لدي صعوبات التعلم من (الاستيعاب ، اللغة، العرفة العامة)، وأشارت نتائج فيصل الرزاد (١٩٩١) أن الصعوبات النمائية التي أتضحت في نتائج الدراسة تتمثل فـــي الـــصعوبات المتعلقة باللغة ، وجاءت الصعوبات المتعلقة باللغة في المركـــز الأول بالنـــسبة للذكور والإناث.

ويري عبد الرحمن ســيد ، ٢٠٠١ أن ذوي صـــعوبات الـــتعلم لـــديهم صعوبات لغوية مختلفة منها صعوبات خاصة بالنطق أو الـــصوت ، ومخـــارج الأصوات ، كما يعد التأخر اللغوى عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية).

ويتفق مع ذلك فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ فـــي أن الأطفـــال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات فى التعبير اللفظى حيث يتحدث الأطفال بجمل غير مفهومه ، ويتعثرون فى اختيار الكلمات المناسبة ، ويكررون الكثير مـــن الكلمات ، كما يجدون صعوبة فى استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء .

كما تؤكد دراسة "شيلدس " (Shields, 1991) أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى فهم القراءة والكتابـــة واللغـــة ، ويـــضيف " أريـــل " (Ariel,1993) أن مشكلات اللغة تتضمن القصور فى الاتصال ، ومهـــارات الاستماع والحديث بالإضافة إلى اضطراب التراكيب اللغويه .

وفي دراسة لونسال Lowenthal,B (2002) كانت أهـم الخـصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة التأخر في أكتساب اللغة و التخاطب، وتأخر التناول السمعي للمثيرات.

بالنسبة لنتائج القدرة الفرعية" النواحي الاجتماعية ":(المعرفـة الاجتماعيـة ، مدي المعلومات الحقيقية) أشارت النتائج إلي وجود ضعف دال إحصائياً في هذه القدرة،أكدت دراسة (مورجانلي Morganelli , M ٢٠٠٢)علي أن الأطفال ذوى الصعوبات فى الانتباه لديهم قصور فى المهارات الاجتماعية، وتوصـلت دراسة وردون wordon ,h (٢٠٠٣) إلـى أن الأطفـال ذوي مؤشـرات صعوبات التعلم حصلوا على درجات ضـعيفة فـى المهـارات والتفـاعلات الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوى الصعوبات أكثر عدوانية مـع اقرانهم وأن البنات أكثر عدوانية من البنين وذلك مقارنة بالأطفال العاديين.

وفي دراسة وردون wordon,h (٢٠٠٣) توصلت الدراسـة إلـى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم حصلوا على درجات ضـعيفة فـى المهـارات والتفاعلات الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوى الصعوبات أكثـر عدوانية مع اقرانهم وأن البنات أكثر عدوانية من البنين وذلك مقارنة بالأطفـال العاديين .

كما يذكر (Pask&Scott) فى (الـسيد خالـد :١٩٩٤) أن الأطفـال ذوىصعوبات التعلم أنانيون وغير اجتماعيون ولا يهتمون بأراء الأخرين وغير مقبولين من زملائهم.

ويتفق عثمان فراج : ١٩٩٢ أن هؤلاء الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم يتميزون بأن لديهم مشكلات إجتماعية وأنفعالية مثل الخجل / الكـذب / إسـاءة تفسير مشاعر الأخرين وأنفعالاتهم .عدم قدرتهم على تكوين علاقات اجتماعيـة والحفاظ على أستمراريتها .

ويذكر (Ariel,1992) أن سلوكهم فى مرحلة المراهقة يتسم بالتحدى لبيئتهم ومدرستهم ووالديهم وعدم تقبل أى نصح من الكبار ، كما أنهم يقاومون توجيهات الوالدين فى محاولة للحصول على الأعتماد النفسى والأجتماعى .

بالنسبة لنتائج القدرة الفرعية "التناسق البصري الحركي":

أشارت النتائج إلي وجود ضعف دال إحصائياً في هذه القدرة، يري كيفارت (١٩٧٥) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهاراتهم الحركية ، يفشلون في تطوير "التوافق الإدراكي الحركي فالطفل الذي يعاني من مشكلات في التوافق لا يستطيع القيام بأنشطة التآزر بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء وقد يحدث ذلك في **ثلاث نقاط أساسية :**

١. الفشل في تطوير وعي وإدراك داخلي للجانيب الأيمن ، الجانب الأيسر والفروق فيما بينهم .

٢. الفشل في تطوير الوعي بالجهة اليسري داخل الجسم سوف تحرم الطفل من فهم الأتجاهات لكل من اليمين والشمال بالتالي لا يستطيع أن يفرق بين b.d .

٣. قد يجد البعض خلل في التناسق البصري الحركي فيحدث توقف في المرحلة التي تقود فيها اليد العين وذلك ما يتفق مع نتائج البحث في وجود فروق بين الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلموالعاديين في التناسق البصري الحركي.

وتري كلا من "أديل شنوده ، ملكة الرفاعي، ١٩٨٧" في دراستهما انه ينمو الإدراك الحسي والحركي في سن ما قبل المدرسة.

ويري (بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٨) أن ما يميز صعوبات التعلم أنهم يتميزون بصعوبات في التآزر (الحسى – الحركى)فيكون الطفل متهوراً ولديه عدم قدرة على الضبط الحركى ، وقد يجد صعوبة فى مسك أو رمى الأشياء ، ونجد كتابة الطفل غير صحيحة مثل كلمات معكوسة أو كتابة من اليسار لليمين.

تعقيب علي الفرض الأول :

تري الباحثة من خلال عرض النتائج السابقة ضرورة التعرف المبكر على تلك الصعوبات والتي قدمها أيضا أحمد عواد (١٩٩٤) وأطلق عليها قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة . وقد تم إعداد تلك القائمة فى ضوء ذلك التصنيف الذى قدمه كل من كيرك وكالفنت (1988) Kirk & Chalfant لصعوبات التعلم النمائية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وذلك فى أبعاد ثلاثة أساسية وقد تم تحديد مظاهر الصعوبة فى كل بعد كما يلى :

١- صعوبات لغوية ، وتتضمن ما يلى :

أ- الصعوبة فى فهم اللغة المنطوقة (استقبال سمعى) .

ب- صعوبات تنظيمية (تفكير سمعى) .

جـ - صعوبات اللغة الشفوية (تعبير لفظى) .

٢- صعوبات معرفية ، وتتضمن ما يلى :

أ- صعوبات الانتباه والتمييز .

ب- صعوبات فى الذاكرة .

جـ- صعوبات التكامل بين الحواس .

د- صعوبة فى تشكيل المفهوم (التعميم) .

هـ- صعوبة فى حل المشكلات .

٣- صعوبات بصرية حركية ، وتتضمن ما يلى :

أ- صعوبة التحكم فى الحركات الدقيقة .

ب- صعوبة فى أداء مهارة حركية كبيرة (تناسق عضلى) .

أي أن الخروج بهذه القوائم تساعد المعلم علي تحديد ماهي الخصائص التي تميز مؤشرات صعوبات التعلم النمائية ، فإذا توفر مثل هذه القوائم داخل الحضانات والأماكن التي تهتم بهذه الفئة أدي ذلك بدوره إلي الحد من المشاكل التي تحدث فيما حتي ولو كان الاكتشاف من قبل غير المتخصصين، لذلك تري

الباحثة أن وجود البروفيل المعرفي الذي يميز هذه الفئة بالأضافة إلي مثل هــذه القوائم أمر ضروري جدا لأن يصبح متوفر داخل المدارس والحضانات.

وسوف تقوم الباحثة بشرح جزء يتعلق بنتائج الفــرض الأول خــاص بأنماط صعوبات التعلم والتي تأكدت من خلال نتائج الدرجات الكلية علي قائمة صعوبات التعلم النمائية وذلك تأكيدا علي النتائج السابقة.

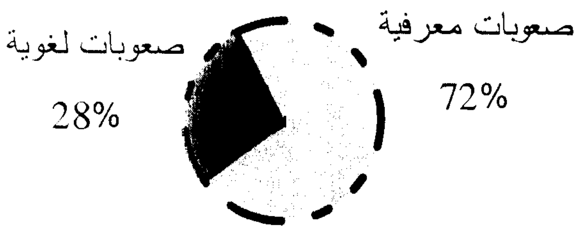
جدول (١٤)

النسب المئوية لأنماط ذوي مؤشرات صعوبات التعلم

نمط الصعوبة	النسبة المئوية
أطفال لديهم مؤشرات صعوبات معرفية (الانتباه، الذاكرة،الإدراك)	%٧٢,٥
أطفال لديهم مؤشرات صعوبات لغوية (اللغة، التفكير)	%٢٧,٥

رسم توضيحي (8)

لبيان النسب المئوية لأنماط ذوي مؤشرات صعوبات التعلم



تعقيب علي الجدول (١٤) والرسم التوضيحي:

أتضح من خلال نتائج الفرض الأول أنه يتفق مع نتائج قائمة ذوي مؤشرات صعوبات (نمط صعوبة التعلم المميز) وذلك من خلال حساب النسبة المئوية لنمط صعوبة التعلم الذي ظهر لدي عينة ذوي مؤشرات صعوبات ويوضح الجدول التالي أن نسبة وجود نمط ذوي مؤشرات صعوبات المعرفية (الانتباه، الذاكرة،الإدراك) هي ٧٢,٥% وهذه أعلي نسبة في الجدول مما يؤكد علي أن نمط ذوي مؤشرات صعوبات المعرفية من أكثر الأنماط التي تميز الأطفال الذين يعانون من مؤشرات ذوي مؤشرات صعوبات عن غيرهم حيث أن النسب المئوية لنمط ذوي مؤشرات صعوبات اللغوية كانت منخفضة ٢٧,٥% بينما لم تظهر العينة علي نمط صعوبة التعلم الحركية أي نسب دالة ولذا لم يتم وضعها بجدول النسب الموضح لأنماط مؤشرات ذوي مؤشرات صعوبات.

وكما يعرف نبيل حافظ (٢٠٠٦) ذوي مؤشرات صعوبات (هى اضطراب فى العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التى تشمل الأنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات) وهذا يتفق مع ما توصلت إلية الباحثة في أن الأطفال الذين يعانون من مؤشرات صعوبات لديهم ضعف في القدرات السابقة علي الصفحة النفسية.

نتائج الفرض الأول المنبثقه من الفرض الرئيسي :

أ. يوجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الذكور ذوي مؤشرات صعوبات والعاديين.

وللتحقق من هذا الفرض من خلال إيجاد قيمة "كا٢ " ودلالتها بين المجموعتين (الذكور) بين ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين على الاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة .

جدول (١٥)

الفروق فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية بين الذكور بين ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين

جدول(٢-أ)

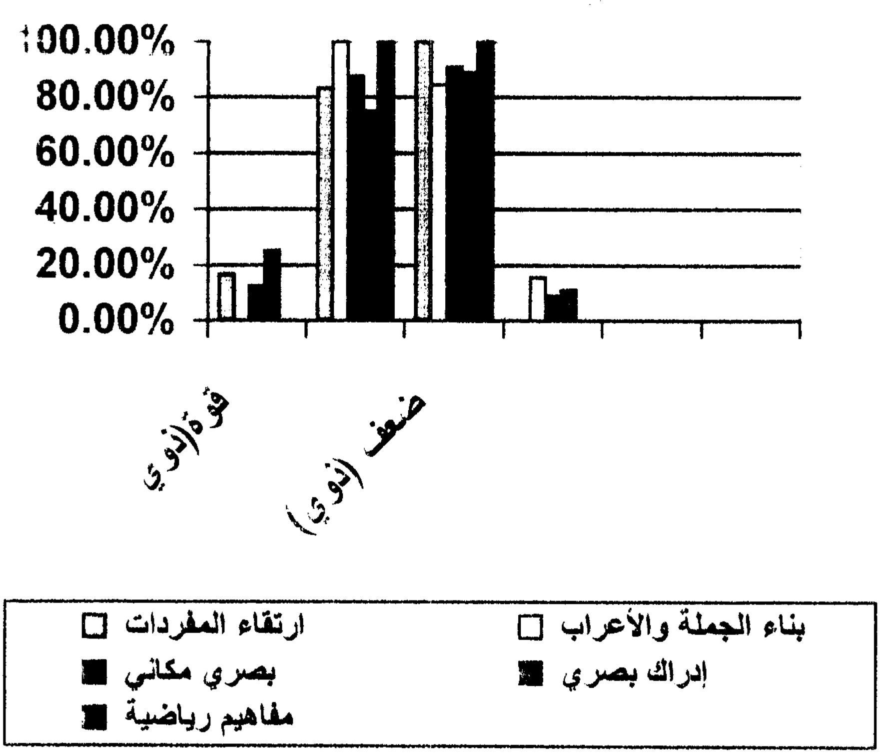
القدرات	ذوي مؤشرات صعوبات التعلم (ذكور)		العاديين (ذكور)		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
إرتقاء المفردات	%١٦,٧	%١٠٠,٠	%٨٣,٣	%٠,٠	١٢,٩٨	دال
التعبير اللفظي	%٥٠,٠	%٧٥,٠	%٥٠,٠	%٢٥,٠	,٥٢	غير دال
تكوين المفهوم	%٠,٠	%٧١,٤	%٢٨,٦	%١٠٠	٤,٢٨	غير دال
فهم لفظي	%٠,٠	%١٠٠	%١٠٠	%٠,٠	٦,٠٠	غير دال
بناء الجملة والإعراب	%٠,٠	%٨٤,٦	%١٠٠	%١٥,٤	١٣,١٦	دال
توليف الأجزاء	%٣٨,٥	%٠,٠	%١٠٠	%٦١,٥	٢,٦٣	غير دال
تخيل بصري	%٦٣,٦	%١٠,٠	%٣٦,٤	%٠,٠	,٠٥٤	غير دال
ذاكرة بصرية	%٥٠,٠	%٨٥,٧	%٥٠,٠	%١٤,٣	١,٩٣	غير دال
بصري مكاني	%١٢,٥	%٩٠,٩	%٨٧,٥	%٩,١	١١,٦٨	دال
إدراك بصري	%٢٥,٠	%٨٨,٩	%٧٥,٠	%١١,١	٧,١٣	دال
مفاهيم رياضية	%٠,٠	%١٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٠,٠	١٢,٣٨	دال

تعقيب على جدول(١٥) (٢-أ) :

يتضح من الجدول السابق (٣) أن قيمة " كا٢ " دالة عند مستوى دلاله (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين ، حيث ظهرت نقاط الضعف بنسب مرتفعه فى القدرات التالية :

إرتقاء المفردات ،بناء جملة وأعراب ، بصري مكاني ، إدراك بصري ، مفاهيم رياضية.

رسم توضيحى ٢-أ(٩)
الفروق الدالة أحصائيا فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية ذوي مؤشرات صعوبات تعلم، العاديين (ذكور)



جدول (١٦)

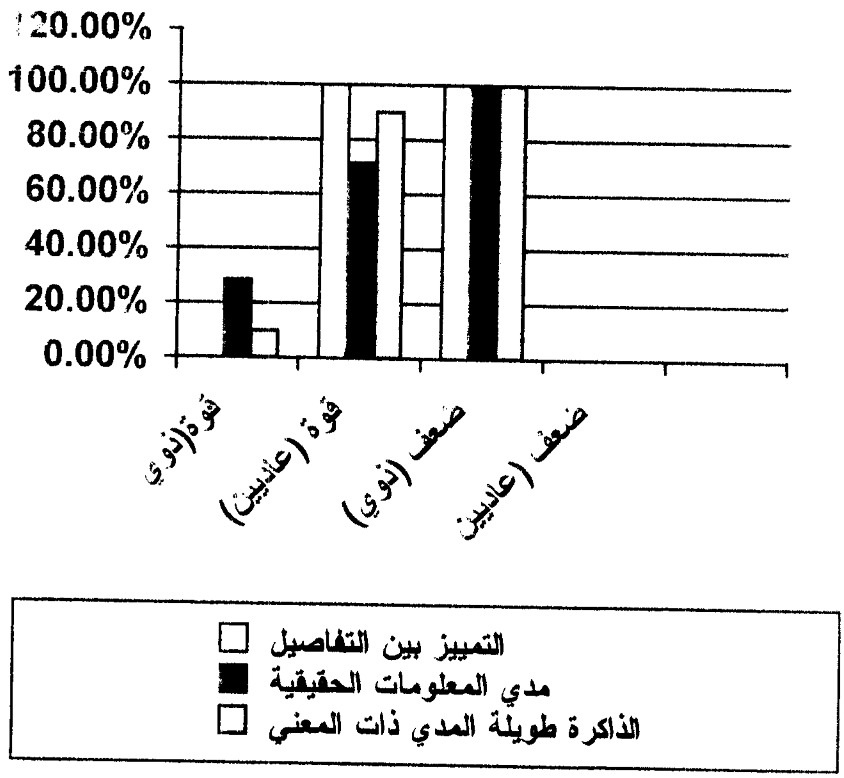
جدول (٢-ب) تابع الجدول السابق

القدرات	ذوي مؤشرات صعوبات التعلم (ذكور)		العاديين (ذكور)		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
فرض البنية المقدمة عشوائيا	٠,٠%	١٠٠,٠%	١٠٠,٠%	٠,٠%	٦,٠٠	غير دال
تحليل مشكلة الكلمة	٠,٠%	١٠٠%	١٠٠,٠%	٠,٠%	٥,٠٠	غير دال
التمييز بين التفاصيل	٠,٠%	١٠٠%	١٠٠,٠%	٠,٠%	١١,٠	دال
القدرة التخطيطية	٣٣,٣%	١٠٠%	٦٦,٧%	٠,٠%	٦,٦٦	غير دال
مدي المعلومات الحقيقية	٢٨,٦%	١٠٠%	٧١,٤%	٠,٠%	٩,٣٥	دال
الذاكرة طويلة المدي ذات المعني	١٠,٠%	١٠٠,٠%	٩٠,٠%	٠,٠%	١٢,٣٤	دال
استراتيجيات التسلسل	٥٠,٠%	٠,٠%	٥٠,٠%	١٠٠,٠%	٢,٤٠٠	غير دال

يتضح من الجدول السابق (٢ – ب) ان قيمة " كا٢ " داله عند مستوى دلاله (٠,٠١) اى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم و العاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين ، حيث ظهرت نقاط الضعف بنسب مرتفعة في القدرات التالية :

التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية ، مدي المعلومات الحقيقية ، الذاكرة طويلة المدي ذات المعنى

رسم توضيحى ٢-ب (١٠)
يوضح الفروق الدالة احصائيا فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية ذوي مؤشرات صعوبات تعلم، العاديين (ذكور)



جدول (١٧)

تابع جدول (٢-ج) تابع الجدول السابق

القدرات	ذوي مؤشرات صعوبات التعلم (ذكور)		العاديين (ذكور)		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
ذاكرة سمعية قصيرة المدي	٠,٠%	٩٢,٩%	١٠٠,٠%	٧,١%	١٤,٧٠	دال
خبرات الحياة العامة	٦٢,٥%	٧٧,٨%	٣٧,٥%	٢٢,٢%	.٤٧	غير دال
تناسق بصري حركي	١٤,٣%	١٠٠,٠%	٨٥,٧%	٠,٠%	١١,٤٢	دال
معرفة أجتماعية	٠,٠%	٨٧,٥%	١٠٠,٠%	١٢,٥%	٨,٤٠	دال
الانتباه	٠,٠%	٧٧,٨%	١٠٠,٠%	٢٢,٢%	٧,٧٧	دال
المرونة	٠,٠%	٨٣,٣%	١٠٠,٠%	١٦,٧%	٧,٦٣	دال
اللباقة اليدوية	٠,٠%	٧٥,٠%	١٠٠,٠%	٢٥,٠%	٥,٦٢	دال
ضغط الوقت	٠,٠%	٩٠,٠%	١٠٠,٠%	١٠,٠%	١٣,٨٣	دال
المادة المستدعاة	٠,٠%	٩٢,٩%	١٠٠,٠%	٧,١%	,٧	غير دال

دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (٢ -ج) أن قيمة " كا٢ " دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه –

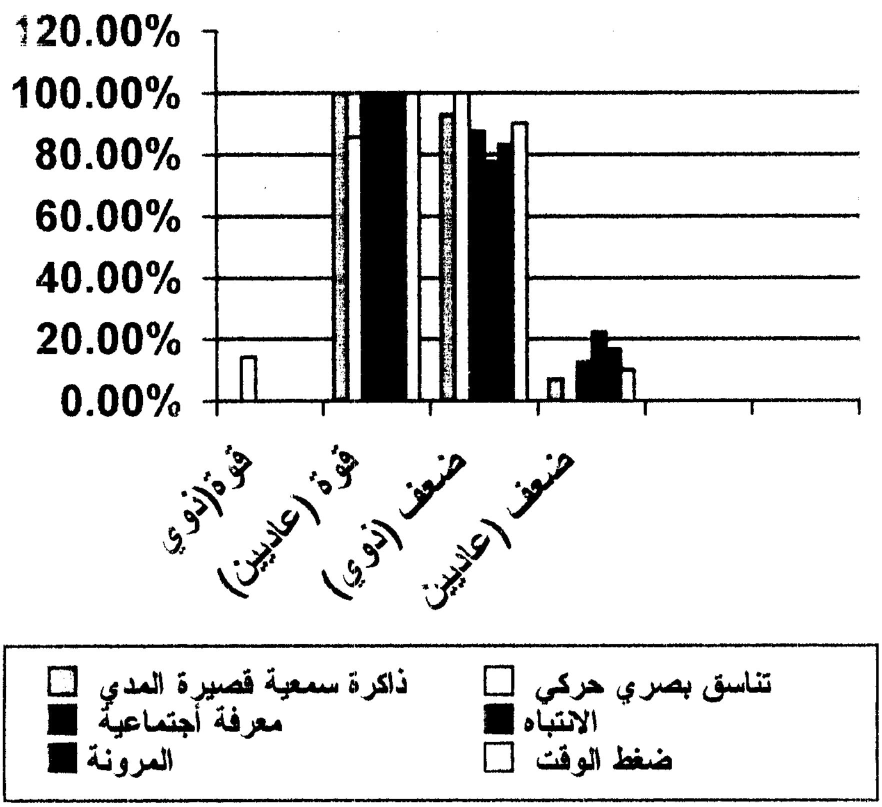
الصورة الرابعة لصالح العاديين، حيث ظهرت نقاط الضعف بنسب مرتفعه فى القدرات التالية :

ذاكرة سمعية قصيرة المدي ، تناسق بصري حركـي ، معرفـة أجتماعيـه ، الانتبـاه، المرونة، اللباقة اليدوية ، ضغط الوقت

رسم توضيحى ٢-ج (١١)

الفروق الدالة أحصائيا فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية

ذوي موشرات صعوبات تعلم، العاديين)(ذكور)



تعقيب عام علي جدول (١٥،١٧،١٦) :

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " كا٢ " دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين، حيث ظهرت نقاط الضعف بنسب مرتفعة في القدرات التالية :

إرتقاء المفردات ، بناء الجملة والإعراب ،البصري المكاني ،الإدراك البصري ،المفاهيم الرياضية، التمييز بين التفاصيل الأساسية وغيرالأساسية،مدي المعلومات الحقيقية، الذاكرة طويلة المدي ، التناسق البصري الحركي ،المعرفة الاجتماعية، الانتباه، المرونة، اللباقة اليدوية، ضغط الوقت، الذاكرة السمعية قصيرة المدي لصالح العاديين.

مناقشة وتفسير الفرض الأول المنبثق من الفرض الرئيسي :

وينص علي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين أطفال الروضة الذكور ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

يتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الفرض الرئيسي في حين أنه توجد قدرات فرعية لم تكن لها دلالة إحصائية في عينة أطفال الروضة الذكور وكانت دالة في الفرض الرئيسي في العينة الكلية وهي القدرات التالية : الفهم اللفظي، التخيل البصري، الذاكرة البصرية ، تحليل مشكلة الكلمة، القدرة التخطيطية.

نتائج الفرض الثاني المنبثق من الفرض الرئيسي :

ب. يوجد فروق دالة إحصائياً للقدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين أطفال الروضة الإناث ذوي مؤشرات صعوبات والعاديين. وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بايجاد قيمة "كا٢ "

ودلالتها بين المجموعتين العينة والعينة الضابطة على الاختبـارات الفرعيـة لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة .

جدول (١٨) (٣ – أ)

الفروق فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية بين ذوي مؤشرات صعوبات، العاديين (إناث)

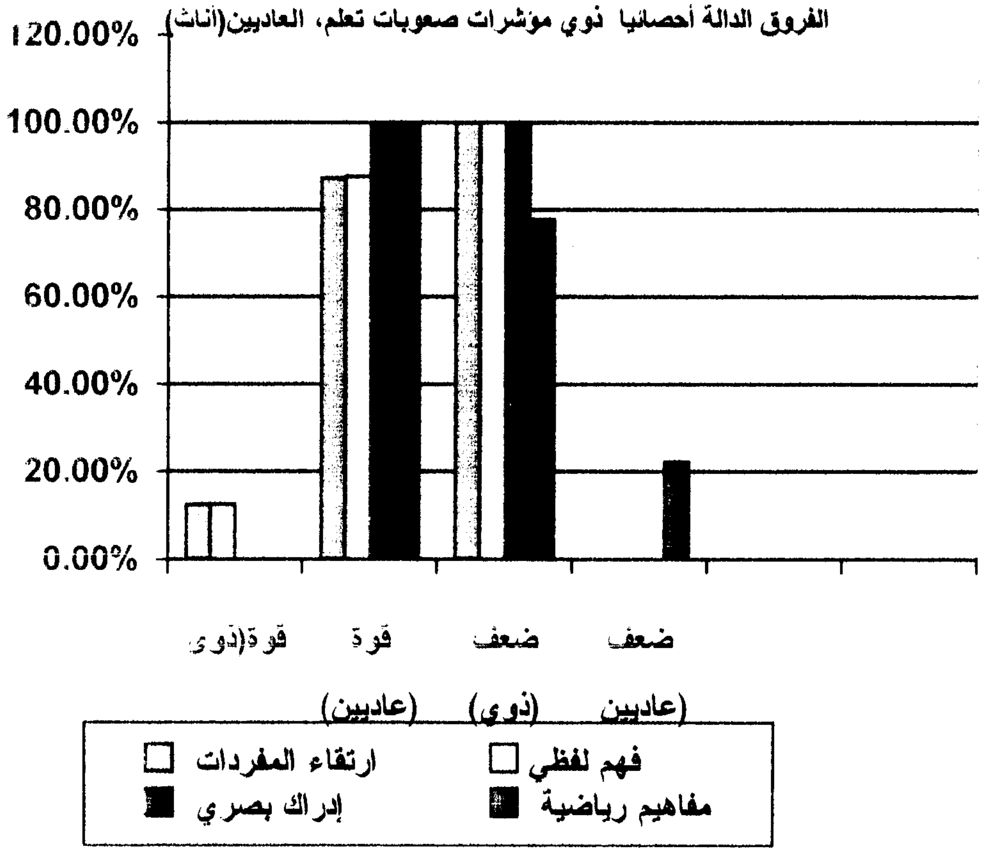
القدرات	ذوي (إناث)		العاديين (إناث)		قيمة	دلالة
	القوة	الضعف	القوة	الضعف	كا٢	كا٢
إرتقاء المفردات	%١٢,٥	%١٠٠,٠	%٨٧,٣	%٠,٠	١٤,٣١	دال
التعبيـــــر اللفظي	%٤٢,٩	%٧٥,٠	%٠,٠	%٥٧,١	٢,٥٨	غير دال
تكـــــوين المفهوم	%٥٠,٠	%٥٥,٦	%٥٠,٠	%٤٤,٤	٠,٢٠	غير دال
فهم لفظي	%١٢,٥	%١٠,٠	%٨٧,٥	%٠,٠	١٣,٣٨	دال
بناء الجملة	%٠,٠	%٩٣,٣	%١٠,٠	%٦,٧	١٣,١٦	دال
توليـــــف الأجزاء	%٤٠,٠	%٦٦,٧	%٦٠,٠	%٣٣,٣	٠,٧٢	غير دال
تخيل بصري	%٦٣,٦	%٥٠,٠	%٣٦,٤	%٥٠,٠	,٢٢	غير دال
بـــــصري مكاني	%١٢,٥	%٩٠,٩	%٨٧,٥	%٩,١	٢,٧٤	غير دال
إدراك بصري	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٠٠,٠	١٠,٠٠	دال
مفـــــاهيم رياضية	%٠,٠	%٧٧,٨٠	%١٠٠,٠	%٢٢,٢	٦,٧٤	دال

يتضح من جدول (٣-أ) من قيمة كا٢ دالة عند مستوي دلاله (٠,٠١) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين، حيث ظهرت نقاط الضعف بنسب مرتفعة في القدرات التالية :

إرتقاء المفردات ،فهم لفظي ، إدراك بصري ، مفاهيم رياضية

رسم توضيحي (١٢) لجدول (٣-أ)

الفروق الدالة أحصائيا ذوي مؤشرات صعوبات تعلم، العاديين(أناث)



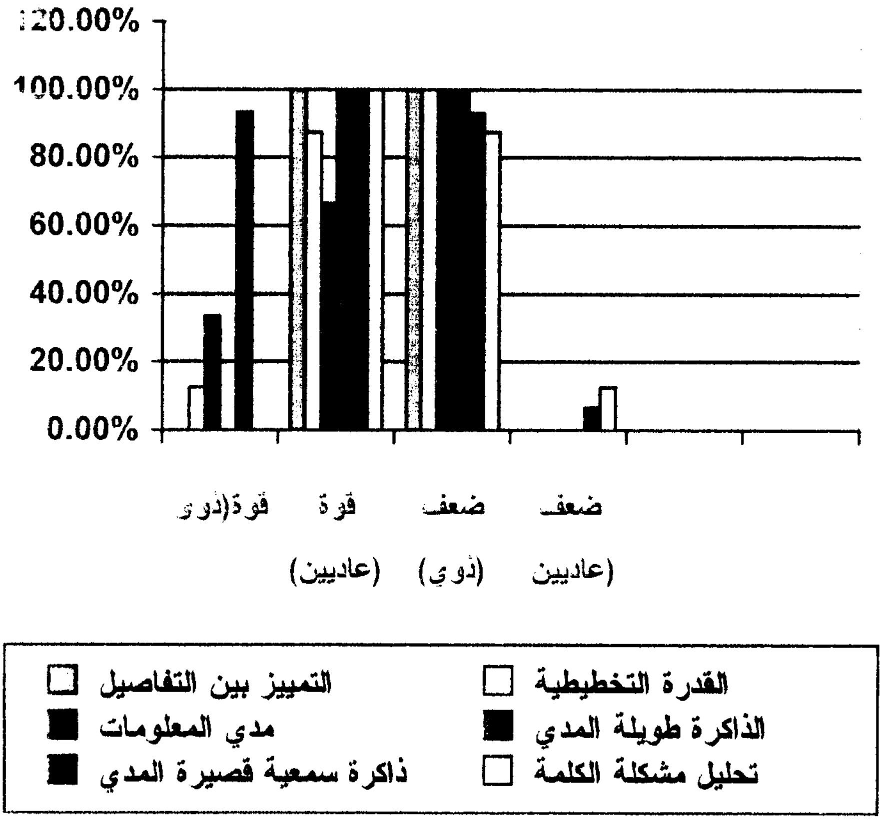
جدول (١٩) (٣-ب) تابع الجدول السابق

القدرات	ذوي (إناث)		العاديين (إناث)		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
فرض البنية	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	%١٠٠	%٠٠,٠	٦,٠٠	غير دال
التمييز بين التفاصيل	%٠٠,٠	%١٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٠٠,٠	١١,٠	دال
القدرة التخطيطية	%١٢,٥	%١٠٠,٠	%٨٧,٥	%٠,٠	١٦,١٥	دال
مدي المعلومات	%٣٣,٣	%١٠٠,٠	%٦٦,٧	%٠,٠	٦,٥١	دال
الذاكرة طويلة المدي	%٠,٠	%١٠٠,٠	%١٠٠,٠	%٠,٠	١٧,٠٠	دال
استراتيجيات التسلسل	%٣٣,٣	%٦٦,٧	%٦٦,٧	%٣٣,٣	١,٠٢	غير دال
ذاكرة سمعية قصيرة المدي	%٩٣,٣	%٩٢,٩	%١٠٠,٠	%٦,٧	١٦,٨٠	دال
المادة المستدعاة	%١٠٠	%٦٦,٧	%٠,٠	%٣٣,٣	.٤٤	غير دال
ذاكرة بصرية	%٣٧,٥	%١٠٠,٠	%٦٢,٥	%٠,٠	٥,٨٣	غير دال
تحليل مشكلة الكلمة	%٠,٠	%٨٧,٥	%١٠٠,٠	%١٢,٥	٧,٢١	دال

يتضح من الجدول السابق (٣ –ب) ان قيمة " كا٢ " داله عند مستوى دلالة (٠,٠١) اى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم و العاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين، حيث ظهرت نقاط الضعف بنسب مرتفعة فى القدرات التالية :

التمييز بين التفاصيل ،القدرة التخطيطية ،مدي المعلومات ،الذاكرة طويلة المدي ذاكرة سمعية قصيرة المدي ،تحليل مشكلة الكلمة

رسم توضيحى (١٣) لجدول (٣-ب)
الفروق الدالة أحصائيا ذوي موشرات صعوبات تعلم، العاديين(اناث)



جدول (٢٠) (٣-ج)

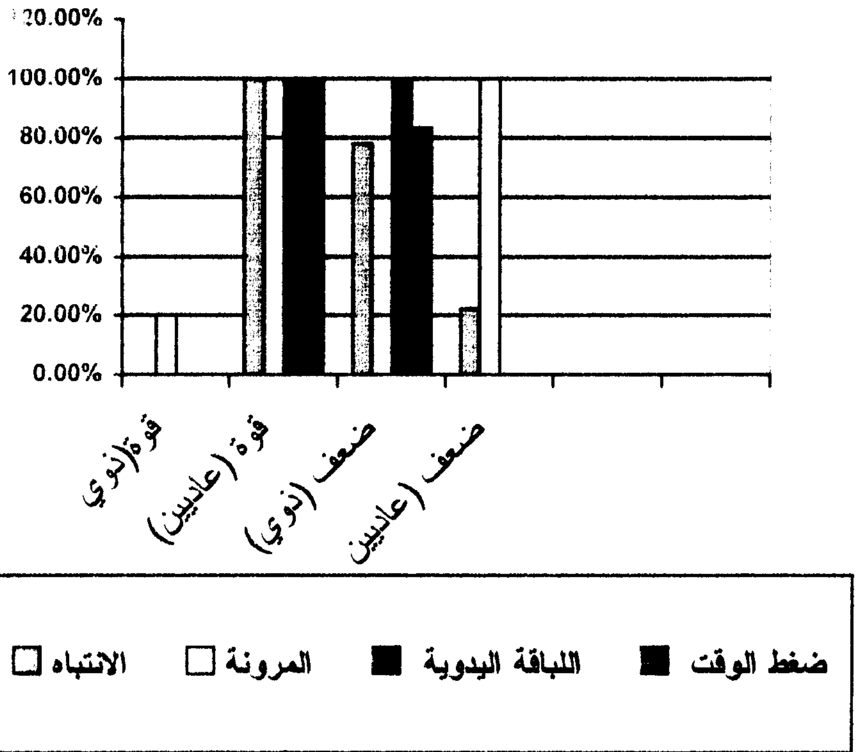
القدرات	ذوي (إناث)		العاديين (إناث)		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
استراتيجيـــات التسلسل	٣٣,٣%	٦٦,٧%	٦٦,٧%	٣٣,٣%	١.٠٢	غير دال
خبـــرات الحياة	٠,٠%	٦٦,٧%	١٠٠,٠%	٣٣,٣%	.٤٧	غير دال
معرفـــة أجتماعية	٠,٠%	٨٠,٠%	١٠٠,٠%	٢٠,٠%	٠,٢٤	غير دال
الانتباه	٠,٠%	٧٧,٨%	١٠٠,٠%	٢٢,٢%	٧,٧٧	دال
المرونة	٢٠,٠%	٠,٠%	٨٠,٠%	١٠٠%	٨,٤٠	دال
اللباقـــة اليدوية	٠,٠%	١٠٠%	١٠٠,٠%	٠,٠%	١٥,٠٠	دال
ضـــغط الوقت	٠,٠%	٨٣,٣%	١٠٠,٠%	١٦,٧٠,٠%	١٧,١٤	دال

دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (٣ -ج) أن قيمة " كا٢ " دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين ، حيث ظهرت نقاط الضعف بنسب مرتفعة في القدرات التالية :

الانتباه، المرونة، اللباقة اليدوية ، ضغط الوقت

رسم توضيحى (١٤) لجدول (٣-ج)
الفروق الدالة احصائيا ذوي مؤشرات صعوبات تعلم.
العاديين(أناث)



<u>تعقيب عام على الجدول (١٩،١٨،٢٠)</u>

يتضح من الجدول السابق (٤) أن قيمة " كا٢ " دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث ذوي مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين (الذكور)على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة لصالح العاديين ، حيث ظهرت نقاط الضعف بنسب مرتفعة فى القدرات التالية :

إرتقاء المفردات ، الفهم اللفظي، بناء الجملة والإعراب، ،الإدراك البصري تحليل مشكلة الكلمة، التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية،القدرة التخطيطية، مدي المعلومات الحقيقية، التناسق البصري الحركي ، الانتباه، المرونة، اللباقة اليدوية، ضغط الوقت، الذاكرة السمعية قصيرة المدي، الذاكرة طويلة المدي ذات المعني .

مناقشة وتفسير الفرض الثاني المنبثق من الفرض الرئيسي :

تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الفرض الرئيسي في حين أنه توجد قدرات فرعية لم تكن لها دلالة إحصائية في عينة الذكور وكانت دالة في الفرض الرئيسي في العينة الكلية وهي القدرات التالية : الذاكرة البصرية ،البصري المكاني ،المفاهيم الرياضية، المعرفة الاجتماعية.

تعقيب علي الفرضين السابقين المنبثقين:

أتضح كما أوضحنا في نتائج الفرضين السابقين أن هناك بعض القدرات الفرعية التي أظهرت دلالة إحصائية في نتائج العينة الأصلية (ذكور، إناث) بينما لم تظهر عند المقارنة بين الإناث التي لديهن مؤشرات صعوبات تعلم والعاديات وهذه القدرات هي (الذاكرة البصرية ،البصري المكاني ،المفاهيم الرياضية، المعرفة الاجتماعية) ، بينما عند المقارنة علي نتائج الفرض الأول المنبثق وهو يختص بالمقارنة بين ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين (الذكور) أتضح أن هذه القدرات كانت ذات دلالة إحصائية ،وبالمثل لم تظهر دلالة إحصائياً عند المقارنة بين الذكور الذين لديهم مؤشرات صعوبات تعلم والعاديين في حين أنها ظهرت في العينة الكلية وهذه القدرات هي (الفهم اللفظي ، التخيل البصري، الذاكرة البصرية ، تحليل مشكلة الكلمة، القدرة التخطيطية) بينما عند المقارنة علي نتائج الفرض الثاني المنبثق وهو يختص بالمقارنة بين ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين (الإناث) أتضح أن هذه القدرات كانت ذات دلالة إحصائية.

وهذا ما يؤكد علي تمايز بعض القدرات الفرعية للصفحة النفسية بين الذكور والإناث ذوي مؤشرات من ذوي مؤشرات صعوبات التعلم ولأن هذا التمايز لم يظهر إلا في عدد قليل من القدرات الفرعية فلم يكن تمايزا دالاً وهذا ما سوف يوضحه الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثاني وينص علي :

توجد فروق دالة إحصائياً في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين أطفال الروضة الذكور والإناث ذوي مؤشرات ذوي مؤشرات صعوبات.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب "كا٢" لحساب الفروق بين ذوي مؤشرات صعوبات تعلم(ذكور، إناث) على الاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة .

جدول (٢١)

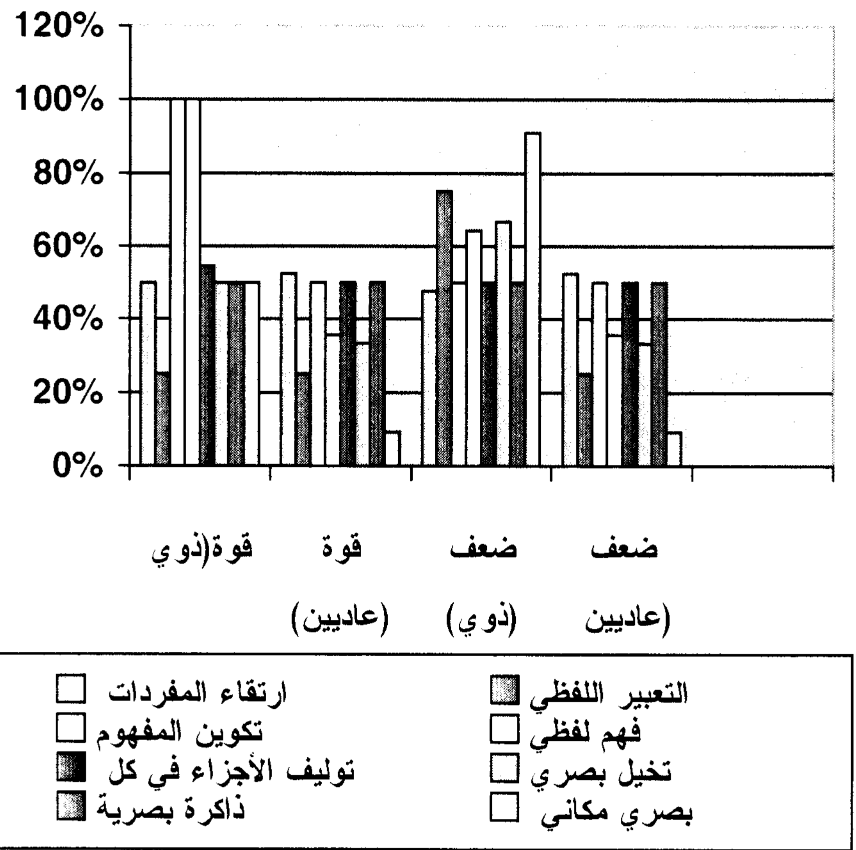
يوضح الفروق فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية بين (الذكور والإناث) ذوي مؤشرات صعوبات التعلم

جدول (٤-أ)

القدرات	مؤشرات (إناث)		مؤشرات (ذكور)		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
إرتقاء المفردات	%٥٠	%٤٧,٦	%٥٠	%٥٢,٤	٠,٠٤	غير دال
التعبير اللفظي	%٢٥,٠	%٧٥,٠	%٧٥,٠	%٢٥,٠	٣,٢	غير دال
تكوين المفهوم	%١٠٠,٠	%٥٠	%٠,٠	%٥٠	٠,٩١	غير دال
فهم لفظي	%١٠٠,٠	%٦٤,٣	%٠,٠	%٣٥,٧	٠,٥٣	غير دال
توليف الأجزاء	%٥٤,٥	%٥٠,٠	%٤٥,٥	%٥٠,٠	٠,٢٤	غير دال
تخيل بصري	%٥٠,٠	%٦٦,٧	%٥٠,٠	%٣٣,٣	,٢٧	غير دال
ذاكرة بصرية	%٥٠,٠	%٥٠,٠	%٥٠,٠	%٥٠,٠	٠,٠٠	غير دال
بصري مكاني	%٥٠,٠	%٩٠,٩	%٥٠,٠	%٩,١	١,١٣	غير دال

يتضح من الجدول السابق (٤ –أ) :أن قيمة " كا٢ " غيردالـــة عنـــد مستوى دلالة (٠,٠١) أى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـــين الإنـــاث والذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم على جميع القدرات الفرعيـــة لمقيـــاس ستانفورد بينيه–الصورة الرابعة، حيث تساوت نقاط الضعف في القدرات التالية: **التمييز بين التفاصيل ،القدرة التخطيطية ،مدي المعلومات ،الذاكرة طويلة المدي ذاكرة سمعية قصيرة المدي ،تحليل مشكلة الكلمة**

رسم توضيحي (١٥) (٤-أ)
دلالة الفروق فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية بين ذوي مؤشرات صعوبات تعلم(ذكور وإناث)



جدول (٢٢) (٤-ب) تابع الجدول السابق

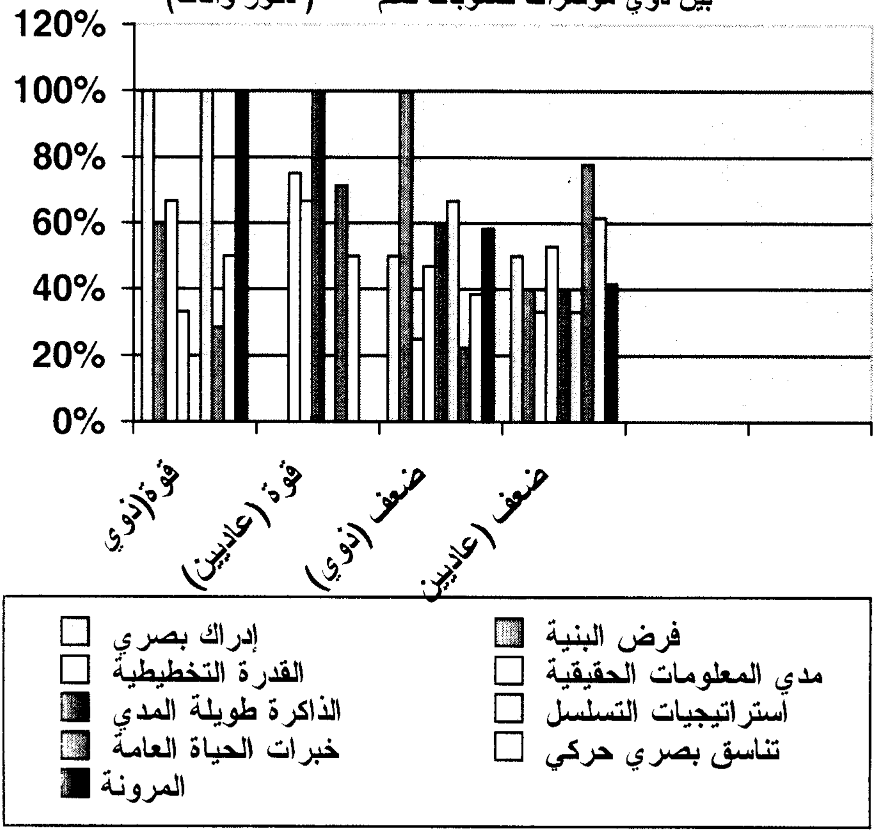
القدرات	مؤشرات (إناث)		مؤشرات (ذكور)		قيمة كا٢	دلالة كا٢
	القوة	الضعف	القوة	الضعف		
إدراك بصري	١٠٠%	٥٠,٠%	٠,٠%	٥٠,٠%	١,٨٠	غيردال
فرض البنية	٦٠,٠%	١٠٠,٠%	٠٠,٠%	٤٠,٠%	٠,٨٧	غيردال
القـــــــدرة التخطيطية	٦٦,٧%	٢٥,٠%	٧٥,٠%	٣٣,٣%	٢,٣٥	غيردال
مـــــــدي المعلومــــات الحقيقية	٣٣,٣%	٤٧,٠%	٦٦,٧%	٥٢,٩ %	٠,١٩	غيردال
الذاكرة طويلة المدي	٠,٠%	٦٠,٠%	١٠٠,٠%	٤٠,٠%	١,٣٧	غيردال
اســتراتيجيات التسلسل	١٠٠%	٦٦,٧%	٠,٠٠%	٣٣,٣%	١,٢٠	غيردال
خبرات الحياة العامة	٢٨,٦%	٢٢,٢%	٧١,٤%	٧٧,٨%	٠,٠٨٥	غيردال
تناسق بصري حركي	٥٠,٠%	٣٨,٥%	٥٠,٠%	٦١,٥%	٠,٠٩٦	غيردال
المرونة	١٠٠,٠%	٥٨,٣%	٠,٠٠%	٤١,٧%	.٦٧٧	غير دال

دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (٤ –ب) :أن قيمة " كا٢ " غيردالـــة عنـــد مستوى دلالة (٠,٠١) أى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـــين الإنـــاث والذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم على جميع القدرات الفرعيـــة لمقيـــاس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة ، حيث تساوت نقاط الضعف فـــي القـــدرات التالية :

إدراك بصري ،فرض البنية ،القدرة التخطيطية ،مدي المعلومات الحقيقيـــة ،الـــذاكرة طويلة المدي ،استراتيجيات التسلسل ،خبرات الحياة العامة ،تناسق بـــصري حركـــي ،المرونة

رسم توضيحي (١٦) (٤-أ)
الفروق الدالة أحصائيا فى القدرات الفرعية للصفحة النفسية
بين ذوي مؤشرات صعوبات تعلم (ذكور وأناث)



تعقيب عام علي الجدول (٢١،٢٢) :

يتضح من الجدول المبين النسب المئوية للفروق في القدرات الفرعية للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة بين الذكوروالإناث ذوي مؤشرات صعوبات تعلم أنه لا توجد فروق تصل إلي مستوي الدلالة باستخدام كا٢ .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

القدرة الفرعية (إرتقاء المفردات) : أتضح من خلال الكشف عن النسب المئوية للذكور ذوي مؤشرات صعوبات التعلم كانت أعلي من أقرانهم الإناث حيث سجلت الدرجة ٥٢,٤ % بينما سجلت لدي الإناث كانت ٤٧,٦ %.

- **القدرة الفرعية (التعبير اللفظي) :** كانت نسبة الإناث أعلي من الذكور حيث سجل الإناث نسبة ٧٥% بينما الذكور ٢٥%.
- **القدرة الفرعية (تكوين المفهوم) :** تساوت النسب المئوية لكل من الذكور والإناث في نقاط الضعف حيث سجل كلا منهما ٥٠%.
- **القدرة الفرعية (فهم لفظي) :** تساوت النسب المئوية لكل من الذكور والإناث في نقاط الضعف حيث سجل كلا منهما ٥٠%.
- **القدرة الفرعية (توليف الأجزاء في كل) :**كانت نسبة الإناث أعلي من الذكور حيث سجلت الإناث ٥٤,٥ وسجل الذكور **٤٥,٥%**.
- **القدرة الفرعية (تخيل بصري):** تساوت النسب المئوية لكل من الذكور والإناث في نقاط الضعف حيث سجل كلا منهما ٥٠% .
- **القدرة الفرعية (ذاكرة بصرية):** تساوت النسب المئوية لكل من الذكور والإناث في نقاط الضعف حيث سجل كلا منهما ٥٠%.
- **القدرة الفرعية (بصري مكاني):** سجلت النسب المئوية للذكور علي ٩,١% بينما سجلت النسب المئوية لدي الإناث **٩٠,٩%**.

- **القدرة الفرعية (إدراك بصري):** تساوت النسب المئوية لكل من الذكور والإناث في نقاط الضعف حيث سجل كلا منهما ٥٠% .
- **القدرة الفرعية (فرض البنية المقدمة عشوائيا):** سجلت النسب المئوية لدي الذكور ٥٤% أعلي من الإناث ٦٠,٠%.
- **القدرة الفرعية (القدرة التخطيطيـــة):** سجلت النسب المئوية لدي الإناث **٦٦,٧%** أعلي من الذكور **٣٣,٣%**.
- **القدرة الفرعية (مدي المعلومات الحقيقية):** سجلت النسب المئوية لدي الإناث **٥٢,٩ %** أعلي من الذكور **٣٣,٣%**.
- **القدرة الفرعية (الذاكرة طويلة المدي ذات المعني):** ســـجلت النـــسب المئوية لدي الإناث ٦٠,٠% أعلي من الذكور حيث سجل **٣٣,٣%**.
- **القدرة الفرعية (استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقــودي):** سجلت النسب المئوية لدي الإناث ٤٠,٠% أعلي من الذكور حيث سجل ٣٣,٣%.
- **القدرة الفرعية (خبرات الحياة العامة):** سجلت النسب المئويـــة لـــدي الذكور **٧٧,٨%** أعلي من الإناث **٢٢,٢%**.
- **القدرة الفرعية (تناسق بصري حركي):** سجلت النسب المئويـــة لنقـــاط الضعف لدي الذكور **٦١,٥%** أعلي من الإناث **٣٨,٥%**
- **القدرة الفرعية (معرفة أجتماعية):** سجلت النـــسب المئويـــة لنقـــاط الضعف لدي الذكور **٦٣,٦%** أعلي من الإناث **٣٦,٤%**
- **القدرة الفرعية (المرونة) :** سجلت النسب المئوية نقاط الضعف لـــدي الإناث **٥٨,٣%** أعلي من الذكور **٤١,٧%**.

ملخص النتائج :

ويتضح مما سبق أن الذكور يتمايزون في نقاط الضعف حيث سجلوا نسباً مئوية أعلي في القدرات الفرعية التالية:

- القدرة الفرعية (إرتقاء المفردات)
- القدرة الفرعية (بصري مكاني)
- القدرة الفرعية (فرض البنية المقدمة عشوائيا)
- القدرة الفرعية (خبرات الحياة العامة)
- القدرة الفرعية (تناسق بصري حركي)
- القدرة الفرعية(معرفة أجتماعية)

مما يؤكد أن الذكورذوي مؤشرات صعوبات التعلم أضعف من الإناث ذوي مؤشرات صعوبات تعلم .

كما أن الإناث يتمايزون في نقاط الضعف حيث سجلوا نسباً مئوية أعلي في **القدرات الفرعية التالية:**

- القدرة الفرعية (التعبير اللفظي)
- القدرة الفرعية (توليف الأجزاء في كل)
- القدرة الفرعية (القدرة التخطيطية)
- القدرة الفرعية (مدي المعلومات الحقيقية)
- القدرة الفرعية (استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودي)
- القدرة الفرعية (المرونة)

مما يؤكد أن الإناث ذوي مؤشرات صعوبات التعلم أضعف من الذكور ذوي مؤشرات صعوبات تعلم .

أيضا تساوت القدرات الفرعية بين الإناث والذكور ذوي مؤشرات ذوي مؤشرات صعوبات حيث سجلت النسب المئوية ٥٠% **لكل منهما في القدرات الفرعية التالية:**

- القدرة الفرعية (تكوين المفهوم)
- القدرة الفرعية (فهم لفظي)
- القدرة الفرعية (تخيل بصري)
- القدرة الفرعية (ذاكرة بصرية)
- القدرة الفرعية (إدراك بصري)

وهذا يوضح أن كلا من الذكور والإناث لم يظهروا أي نقاط ضعف عند المقارنة بينهم كعينة مؤشرات ذوي مؤشرات صعوبات .

وقد أثيرت تساؤلات إذا كانت هناك فروق تشريحية بين الذكور والإناث يمكن أن تدخل كعامل مؤثر في نشأة صعوبات التعلم ؟

وبشكل عام أكدت الدراسات السابقة تزايد نسب أنتشار ذوي مؤشرات صعوبات بين الذكور عن الإناث حيث أكدت دراسه "لويس" (Lewis , 1988) على زيادة معدل انتشار ذوي مؤشرات صعوبات بين الذكور عن الإناث وقد تراوحت النسبة من ٤:٦% فى دراسة "ليرنر" Learner 1981 ومن ٣: ١ % فى دراسة "كيرك" و "الكنس"(Kirk & Alkins, 1975) وتقاربت معها نتائج دراسة "نورمان" و " سيجموند " وبلغت النسبة ٣,٧ : ١%.

وفى مصر تراوحت نسبة الذكور إلى الإناث فى دراسة (أحمد عواد، ١٩٩٢) من ٢٩,٧٣: ١٦,٥٥ أما فى عُمان بلغت النسبة ١١,٢ : ٩,٣١ وفى الأردن بلغت النسبة ٩,٢ : ٦,٨٨ فى دراسة (تيسير الكوافحة، ١٩٩١).

وتفسر لويس (Lewis, 1988) هذا التباين بناءً على قابلية الذكور للتعرض للإصابات الدماغية والحوادث أكثر من الإناث ، لتميزهم حركيا فى مراحل الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى بطء معدلات نضجهم العقلى عن الإناث.

يري عادل عبد الله نسبة أنتشار ذوي مؤشرات صعوبات بين الجنسين تصل من ٣ بنين : ١ للبنات وفي دراسةعمانية لـ زكريا توفيق (١٩٩٣) تشير الإحصائياًت أن ذوي مؤشرات صعوبات لدى التلاميذ الذكور ١٢,٢٠% بينما بلغت النسبة بين الإناث ٩,٣١ % .

تعقيب :

قد أشار محمود أبو النيل أن ١٩٨٦ والذي اتفق مع "وودورثوماركوبز" علي تفوق الذكور في بعض نواحي الاختبار العقلي وتفوق الإناث في نواحي كل منه، في حين لا توجد فروق في مجموع الاختبارات الكلية للذكاء وذلك ما تم التأكد منه عند أختيار العينة (في زينات يوسف ٢٠٠٢، ١٨٥)

وأشار فؤاد البهي ١٩٩٤ إلي تفوق الإناث عن الذكور في عملية التذكر وأشار (مليكة ١٩٩٧) إلي تفوق الإناث في بعض أختبارات الذاكرة حجما، كما تؤكد دراسات (إيمان كامل ،٢٠٠٣) إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة الذكاء بشكل عام.

كما يؤكد (عبد الرحيم عدس ١٩٩٨)أن أعداد الذكور ذو صعوبات التعلم أكبر ونسبتهم أعلي من الإناث فقد تصل إلي ١:٣ أو ١: ٤ .

وبشكل عام يري_عادل عبد الله ، ٢٠٠٦ أنه يوجد العديد من الخصائص المعرفية التى يمكن عن طريقها أن نصل إلى ما يشبه البروفيل الخاص بأولئك الأطفال ومن أهم هذه الخصائص :

- مشكلات فى الإدراك الحسى ، الحس الحركى والتأزر العام .
- صعوبات فى الإدراك البصرى والذاكرة البصرية .
- مشكلات الإدراك السمعى والذاكرة السمعية .
- أضطراب قصور الأنتباة والنشاط الحركى المفرط .
- تباين واضح بين الأداء الفعلى والأداء المتوقع .
- صعوبات فى حل المشكلات وأستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل
- عدم القدرة على إدراك المتطلبات اللازمة لأداء مهمة معينة .
- عدم القدرة على إختيار الأستراتيجيات المناسبة وتنفيذها .

- عدم القدرة على مراقبة الأداء وضبطة وإجراء التعديل اللازم .

وهذا ما يتفق من نتائج البحث وهو الحصول علي بروفيل معرفي خاص للأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم ، ذلك محاولة لتسهيل التعرف علي أمكانيات هؤلاء الأطفال ونقاط القوة والضعف التي تميز الصفحة النفسية لهم.

تعقيب عام:

وفي النهاية يمكننا القول بأنه قد ثبت من خلال عرض النتائج السابقة والتي توصلت إليها الدراسة الحالية أن نقاط القوة والضعف التي ظهرت علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة والتي رسمت لنا بروفيل خاص لهذه الفئة ، هي قدرات مميزة لفئة ذوي مؤشرات صعوبات التعلم. مما يستلزم إجراء أختبارات إضافية متخصصة علي الأطفال الذين يتميزون بهذا البروفيل الخاص، والصفحة النفسية المميزة ، ومن ثم لابد أن يؤخذ في الأعتبار عدم التوقف فقط علي تشخيص هؤلاء الأطفال من خلال أختبارات الذكاء فقط كمؤشر لصعوبات التعلم.

توصيات الدراسة

١- تفعيل دور الاخصائي النفسي داخل المدارس وتدريبه علي أهم الاختبارات التي تعمل علي التسهيل في عملية التشخيص والاكتشاف المبكر للطفل، لإمكانية وضع برامج للحد من المشاكل التعليمية اللاحقة، مع أهمية وجود الطبيب الذي يعمل علي أستبعاد المشاكل الحسية للطفل .

٢- تزويد المدراس بغرف المصادر التي يمكن من خلالها مساعدة الأطفال علي اكتساب المهارات التي تساعدهم علي التحصيل الدراسي بشكل أفضل.

٣- وضع برامج تدريبية لتمكين المدرسين من التعرف علي الأطفال اللذين لديهم مؤشرات لصعوبات التعلم.

دراسات مقترحة

١- تصميم برامج إرشادية لعلاج مشكلات صعوبات التعلم النمائية لدي مرحلة الروضة على أن يشمل البرنامج أربع محاور (الطفل -الوالدين- المدرسة - المعلم) .

٢- دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين في المشاكل النفسية .

٣- تصميم برنامج تدريبي لتنمية القدرات الفرعية الخاصة بالصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ، والمميزة لصعوبات التعلم النمائية.

٤- العلاج باللعب وأثره في حل المشكلات ما قبل الأكاديمية لدي طفل الروضة.

المراجع
العربية والأجنبية

- ❖ المراجع العربية
- ❖ المراجع الأجنبية

المراجع العربية:

١. **أحمد أحمد عواد** (١٩٩٢) : تشخيص علاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدي تلاميذ الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢. **أحمد أحمد عواد** (١٩٩٣): دلالة مشكلة صعوبات التعلم فى نظم التعليم العربية والحاجة إلى حلول ، مجلة معوقات الطفولة ، جامعة الأزهر ، المجلد٢ العدد ١ ، مارس ، ص٥١ :٧٤

٣. **أحمد أحمد عواد، محمود عوض الله سالم** (١٩٩٤) مفهوم الذات ومركز التحكم لدى ذوى صعوبات التعلم ، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس.

٤. **أحمد أحمد عواد** (٢٠٠٠) مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الثاني عشر، ص ١٥٧ - ٢١٥.

٥. **أحمد إسماعيل حجي وإبتهاج محمود طلبة** (٢٠٠٥): إدارة رياض الأطفال ، القاهرة دار النشر للجامعات.

٦. **أحمد زكي صالح**(١٩٧٩):علم نفس التربوي ، ط١٤ ، القاهرة.دار النهضة المصرية .

٧. **أحمد عباس عبد الله** (١٩٧٧): دراسة حول تعلم الأطفال بطيئ التعلم بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية ،الكويت : المركو العربي للبحوث التربوية بدول الخليج .

٨. **أحمد عباس عبدالله** (١٩٨٨) : "مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم فى ميدان العجز عن التعلم" ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثامن عشر ، خريف (١٩٨٨) ، ص ص ١٧٧-١٩٥..

٩. **أحمد عبد الرحيم أحمد** (٢٠٠١): خصائص ذوي الحاجات الخاصة، استراتيجيات تدريسهم ، القاهرة، دار الفكر العربية

١٠. **أحمد عزت راجح** (١٩٧٠) : أصول علم النفس ، ط ٢ ، الإسكندرية، المكتب المصرى الحديث .

١١. **أحمد عزت راحج** (١٩٧٩): أصول علم النفس ، القاهرة دار المعارف.

١٢. **أسامه كمال راتب** (١٩٩٩) : النمو الحركي، مدخل النمو المتكامل للطفل والمراهق ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

١٣. **الخطيب ، جمال وآخرون**(١٩٩٧):مدخل إلى التربية الخاصة ، العين – دولة الإمارات العربية : المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى.

١٤. **السيد عبد الحميد سليمان** (٢٠٠٠) صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط١، دار الفكر العربي – القاهرة.

١٥. **السيد عبد الحميد سليمان**(٢٠٠٣):صعوبات التعلم والإدراك البصري، القاهرة، دارالفكر العربي.

١٦. **السيد خالد إبراهيم مطحنة** (١٩٩٤) : "دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات فى علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال فى القراءة" ، (رسالة دكتوراه) غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.

١٧. **أنور رياض عبد الرحيم وحصة فخرى** (١٩٩٢) : صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، ندوة بكلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ٢٠ – ٢٧ ، أبريل ص ص ٧٣ – ١٤٠

١٨. **أنور محمد الشرقاوى** (١٩٨٣) دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ، مجلة دراسات الخليج ، العدد الثامن ص ١٦– ٥٥ .

١٩. **أنورمحمد الشرقاوي(١٩٨٧):** التعلم (نظريات وتطبيقات) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠. **أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٢)** صعوبات التعلم، المشكلة والأعراض والخصائص، مجلة علم النفس ، يوليو ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص٦ -٣٠ .

٢١. **بطرس حافظ بطرس (٢٠٠١) (أ)** : "الأطفال ذوو صعوبات التعلم" ، القاهرة، حورس للطباعة والنشر.

٢٢. **بطرس حافظ بطرس (٢٠٠١) (ب)** : " دراسة حالة عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، التطبيقات العملية فى مجال صعوبات التعلم " ، القاهرة ، حورس للطباعة والنشر .

٢٣. **بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨)** : صعوبات التعلم ، الرياض ، دار الزهراء .

٢٤. **تيسير مفلح الكوافحة (١٩٩١):** " صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها فى المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها " . (رسالة دكتوراة) غير منشورة ، المعهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٢٥. **حامد عبد السلام زهران(٢٠٠١):** علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة ، القاهرة ، عالم الكتاب.

٢٦. **حامد العبد ، ونبيل حافظ** (١٩٩٦) : مقدمة في علم النفس المدرسى ، مطبوعات كلية التربية القاهرة.، جامعة عين شمس ،

٢٧. **جابر عبد الحميد (٢٠٠١)** خصائص التلاميذ دوى الحاجات الخاصة ، استراتيجيات تدريسهم ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٨. **جمال عطيه خليل فايد (٢٠٠١)** : أساليب صعوبات التعلم ، عمان ،دار صفاء للنشر.

٢٩. **جمال عطيه خليل فايد** (٢٠٠١) : مدي شيوع صعوبات التعلم لـدي أطفال ما قبل المدرسة ، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة – الجـزء الأول – العدد ٤٧ سبتمبر ٢٠٠١.

٣٠. **جمال مثقال مصطفى القاسم** (٢٠٠٠) : أساسيات صعوبات التعلم ، عمان ، دار الصفاء .

٣١. **خليل ميخائيل عوض** (١٩٨٠) القدرات العقليـة ، دار المعـارف – القاهرة

٣٢. **خليل ميخائيل معوض** (٢٠٠٢) : القدرات العقلية ، القـاهرة، مكتبـة الأنجلو المصرية.

٣٣. **ربيع محمد عامر وطارق عبد الرؤوف عـامر** (٢٠٠٨) : الإدراك البصرى وصعوبات التعلم ، عمان ، دار اليازورى)

٣٤. **رحاب صالح محمد برغوث** (٢٠٠٢) : برنامج أنشطة مقترح لتنميـة بعض مهارات الأستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صـعوبات الـتعلم بمرحلة رياض الأطفال ، رسالة دكتوراة (غير منشورة)معهد الدراسـات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

٣٥. **زكريا توفيق** (١٩٩٣): صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ المرحلة الأبتدائية في سلطنة عمان ، دراسة (مسحية – نفسية- أجتماعيـة) مجلـة التربية – العدد ٢٠، الجزء الأول جامعة الزقازيق –ص٢٣٥-٢٦٦ .

٣٦. **زكريا الشربيني**(٢٠٠٣) : موسوعة تنمية الطفل سيكولوجية الطفولـة المبكرة طفل الروضة والحضانة ، عمـان ،دار قبـاء للطباعـة والنـشر والتوزيع .

٣٧. **زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي** (٢٠٠١): مدخل إلي صعوبات التعلم، أكاديمية التربية الخاصة،ط١،الرياض-المملكـة العربيـة السعودية.

٣٨. **سامي محمد ملحم** (٢٠٠٠):مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،دار الميسرة .

٣٩. **سامي محمد ملحم** (٢٠٠٢): صعوبات التعلم، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٤٠. **سعدية بهادر** (١٩٩٤) : في علم نفس النمو، الطبعة العاشرة ، القاهرة،مطبعة المدني .

٤١. **سعدية بهادر** (١٩٩٤) : علم نفس النمو ، القاهرة مطبعة المدني ، المؤسسة السعودية ط١٠

٤٢. **سعيد دبيس** (١٩٩٤) : دراسة المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات database/ result. asp. / http// :www.eparam.org

٤٣. **سعيد حسنى الفرة** (٢٠٠٧) : صعوبات التعلم ، المفهوم ، التشخيص ، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع) .

٤٤. **سليمان عبد الواحد يوسف** (٢٠٠٦) المخ وصعوبات التعلم ، **مكتبة** الأنجلو المصرية – القاهرة .

٤٥. **سمير البيلاوى** (١٩٩٠) : واقع الطفل في الوطن العربى ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، القاهرة

٤٦. **سهير كامل أحمد** (١٩٩٩) : سيكولوجية نمو الطفل ، دراسات وتطبيقات عملية ، القاهرة ، مركز الاسكندرية للكتاب .

٤٧. **سيد أحمد عثمان** (١٩٩٠) : صعوبات التعلم، الطبعة الثالثة ، مكتبة الأنجلو – القاهرة .

٤٨. **شيماء عبد الحميد حامد (٢٠٠٩)**: فاعلية برنـــامج لأكـــساب مهـــارة الأدراك الفونولوجي لأطفال الروضـــة ذوي صـــعوبات الـــتعلم ، رســـالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة.جامعة عين شمس.

٤٩. **عادل عبد الله محمد (١٩٩٩)**:دراسات فـــي ســـيكولوجية نمـــو طفـــل الروضة ، دار الرشاد ،القاهرة ، مطبعة عربية للطباعة والنشر.

٥٠. **عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣)** الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، **مجلة** كلية التربية ، الزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد ٤٣ ، ينـــاير ، ص ١-٣٥ .

٥١. **عادل عبد الله محمد (2006)**:بطارية اختبارات لبعض المهـــارات قبـــل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات الـــتعلم ، القـــاهرة – دار الرشاد.

٥٢. **عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥)** : النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضـــة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم ، بحث مقدم إلي مؤتمر كلية التربية، جامعة الكويت من٢٠-٢٢ مارس.

٥٣. **عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦)**: النمو العقلي للطفل ، ط٣، القاخرة ، دار الرشاد .

٥٤. **عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧)**:دراسات في سيكولوجية غيرالعاديين ، ط١ – القاهرة دار الرشاد للطبع والنشر.

٥٥. **عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨)**: قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفـــال الروضة وصعوبات التعلم ، ط٢ ،القاهرة ، زهراء الشرق للطباعة.

٥٦. **عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١)** : ســـيكولوجية ذوى الاحتياجـــات الخاصة ، الجزء ٣ ، القاهرة ، زهراء الشرق للطباعة) .

٥٧. **عبد العزيز الشخص (١٩٩٤)** : مدخل إلى سيكولوجيـــة غير العاديين ، القاهرة، المطبعـــة الفنية الحديثة.

٥٨. **عبد المنعم الحفني(١٩٩٤)** : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي القاهرة، مكتبة مدبولي.

٥٩. **عبير طوسون أحمد** (٢٠٠٤): الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه اللصورة الرابعة لذوي صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

٦٠. **عثمان لبيب فراج (١٩٩٣) الحياة** الطبيعية حق للمعاق، اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، عدد ٣٣، القاهرة.

٦١. **عزة ضاحي هريدي** (١٩٩٩):ارتقاء الذاكرة قصيرة المدي من سن ٢:٢٣سنة في ضوء الصفحة النفسية للصورة الرابعة من مقياس بينيه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأداب،جامعة عين شمس.

٦٢. **عزة محمد سليمان** (٢٠٠١) فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

٦٣. **عصام عبد الله الجدوع** (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم ، عمان،دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ،

٦٤. **علاء الدين كفافي (١٩٩٧)**: منهاج مدرس للتفكير ، مقالات في في تعليم التفكير ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

٦٥. **علي مرزوق محمد** (٢٠٠١): الصدق التنبؤي للصورة الرابعة لمقياس ستانفرد في الثانوية العامة والفنية والصناعية ، السنة الأولي الجامعية – رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الأداب – جامعة عين شمس.

٦٦. **غادة حسن أحمد النكلاوى** (٢٠٠٩) :الحاجات النفسية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة .

٦٧. **فاتن عبد الصادق (١٩٩٩)** : دراسة مقارنة الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة بين ذوي صعوبات العلم والمتأخرين دراسيا ، والمعاقين عقليا ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب – جامعة عين شمس.

٦٨. **فتحي الزيات (١٩٩٥)**: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس (١) القاهرة ، دار النشر الجامعي

٦٩. **فتحي الزيات (١٩٨٩)**:مدخل معرفي مفترح لتفسير صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي الخامس لمراكز الإرشاد النفسي ، مركز الأرشاد النفسي – جامعة عين شمس.

٧٠. **فتحي الزيات (١٩٩٥)** :الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات القاهرة ، كلية التربية جامعة المنصورة .

٧١. **فتحى الزيات (١٩٩٨)** : صعوبات التعلم الأسس والتشخيصية والعلاجية ، القاهرة ، دار النشر للجامعات)

٧٢. **فرج عبد القادر طه (١٩٨٩)**: أصول علم النفس الحديث ،الطبعة الأولي.دار المعارف.

٧٣. **فرج عبد القادر طه وأخرون (١٩٩٣)** : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، القاهرة . دار سعاد الصباح .

٧٤. **فهيم مصطفي (١٩٩٤)** : الطفل والقرءاة،الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية .

٧٥. **فؤاد أبو حطب (١٩٨٦)**: القدرات العقلية، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ط٥.

٧٦. **فؤاد البهي السيد (١٩٩٨)** : الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلي الشيخوخة، القاهرة ، دار الفكر العربي ، مطبعة المدني.

٧٧. **فيصل الزراد (١٩٩١)**: صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات المتحدة – دراسة مسيحة تربوية نفسية – **مجلة دراسات الخليج العدد ٣٨** .

٧٨. **قحطان الظاهر (٢٠٠٥)** المدخل إلى التربية الخاصة ، دار وائل للنشر،الأردن.

٧٩. **كروكشانك (١٩٧٠)** : تربية الطفل الموهوب والمتخلف، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد، تقديم محمد خليفة بركات ، القاهرة ،مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٠. **كمال دسوقي (١٩٩٠)** : ذخيرة علوم النفس ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام.

٨١. **كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣)** التدريس لذوى صعوبات التعلم،عالم الكتب،القاهرة.

٨٢. **كيرك وكالفانت(١٩٩٨)** : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية .ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي.مكتبة الصفحات الذهبية .

٨٣. **لطفي عبد الباسط (٢٠٠٠)** : دراسة بعض مسببا ت اضطرابات التجهيز لدي ذوي صعوبات التعلم، القاهرة ،المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢٨ .

٨٤. **لطفى فطيم (١٩٩٦)** : نظريات التعلم المعاصرة، القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية، ط ٢ .

٨٥. **لويس كامل مليكه (١٩٨٩)** :دليل مقياس ستانفورد بينه قياس وتقييم القدرات المعرفية ، كلية الأداب .جامعة عين شمس ط.

٨٦. **لويس كامل مليكة (١٩٩٤)**: دليل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ط١، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

٨٧. **لويس كامل مليكة (١٩٩٧)**: علم النفس الأكلينكى ج ١ تقييم القدرات ،القاهرة. مكتبة النهضة العربية .

٨٨. **لويس كامل مليكـــة (١٩٩٧):** علـــم الـــنفس الأكلينكـــى ج ٢ تقيـــيم الشخصية، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

٨٩. **لويس كامل مليكة (١٩٩٨):** دليل مقياس ســـتانفورد بينيـــة الـــصورة الرابعة ط٢، مكتبة النهضة العربية القاهرة .

٩٠. **لويس مليكة (١٩٩٨) :** دليل مقياس ستانفورد بينيه الـــصورة الرابعـــة للذكاء ، الطبعة الثانية ، القاهرة،مكتبة النهضة العربية.

٩١. **لويس كامل مليكـــه (١٩٩٢):** علـــم الـــنفس الأكلينكـــي الجـــزء الأول التشخيص والتنبؤ في الطريقة الأكلينكية ،الطبعة الخامسة .

٩٢. **ليلي كرم الدين (٢٠٠٢):** تنمية التفكير العلمي عند الأطفـــال ، القـــاهرة الأمانة العامة للجامعة العربية،إدارة الطفل.

٩٣. **ليلي كرم الدين (٢٠٠٤):** اللغة عند طفل ما قبل المدرسة، نموها السليم وتنميتها ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٩٤. **محمد عادل حجاجي(٢٠٠٢):** سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية الآداب جامعة عين شمس.

٩٥. **محمد عبد الرحيم عدس ، عدنان عـــارف مـــصلح(١٩٩٠):**ريـــاض الأطفال دار مجدلاوي – عمان، الطبعة الثالثة .

٩٦. **محمد على كامل** (١٩٩٤) العلاقة بين أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على أفضلية استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركـــي البـــصري المنفـــرد والثنائي لدى عينة من أطفال الصف السادس الإبتدائى، مجلة علم الـــنفس، السنة ١٣، العدد ٥٢، أكتوبر– نوفمبر، الهيئة المـــصرية العامـــة للكتـــاب القاهرة، ص ٢٣١– ٢٧٤.

٩٧. **محمد علي كامل (٢٠٠٣):** صعوبات الـــتعلم الأكاديميـــة بـــين الفهـــم والمواجهة ، اسكندرية ، مركز الأسكندرية للكتاب.

٩٨. **محمود عبد الحليم المنسي(٢٠٠٣)**: التعلم ، مفهوم، نماذج، تطبيقـات، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

٩٩. **محمود عطا حسين** (١٩٩٨) : النمو الانسانى ، الطفولة و المراهقـة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية) .

١٠٠.**محمود عوض الله سالم ، مجدى محمد الشحات ، أحمد حسن عاشـور** (٢٠٠٦): صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج) ، عمان ، دار الفكر.

١٠١.**محمود محمد طنطاوي**(٢٠٠٦) : فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدي أطفال ما قبل المدرسة رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس .

١٠٢.**مريم ثابت عبد الملاك**(٢٠٠٢):الصفحة المعرفية لدي الأطفال المصابين بالشلل الدماغي المعاقين عقليا وغير العاديين ، دراسـة مقارنـة ، رسـالة ماجستير غير منشورة ، كلية الأداب ، جامعة عين شمس.

١٠٣.**مصطفي زيور**(١٩٧٥): معجم العلوم الأجتماعيـة ، أشـراف ابـراهيم مدكور ، القاهرة ، الهيئة المصرية للكتاب.

١٠٤.**مصطفى نـورى القمـشى ، خليـل الـرحمن المعاطيـة** (٢٠٠٧) : سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، مقدمة فى التربية الخاصة ، الأردن ، دار الميسرة.

١٠٥.**نادية جميل عبد الله** (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم ، دليل الوالـدين فـى البيت وفى المدرسة ، مراجعة : إبراهيم بن سعد أبو نيـان ، الريـاض ، أكاديمية التربية الخاصة .

١٠٦.**ناريمان محمد رفاعى ، محمود عوض الله سـالم** (١٩٩٣) : "دراسـة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم" ،مجلـة معوقات الطفولةالعد (٢٤) ، الجزء الثانى .

١٠٧. **نبيل عبد الفتاح حافظ** (٢٠٠٦) صعوبات التعلم والتعلم العلاجي،ط٣ ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

١٠٨.**نبيل السيد حسن** (١٩٩٧): أثر التعلم البيئي علي صعوبات التعلم لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، المؤتمر الدولي السابع لمركز الأرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

١٠٩.**نسرين عبد الرازق عمر** (٢٠٠٥):فاعلية برنامج أرشاد سلوكي في التغلب علي بعض صعوبات التعلم لدي عينة من الأطفال ، رسالة ماجستير ، كلية أداب ، جامعة عين شمس.

١١٠. **نصرة عبد المجيد جلجل** (٢٠٠٠) علم النفس التربوي المعاصر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

١١١.**هدي عبد الله الحاج** (٢٠٠٤):أهمية الكشف المبكر لأطفال صعوبات التعلم قبل سن المدرسة ، أطفالنا وصعوبات التعلم الطبعة الأولي ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

١١٢.**هدي علي سالم** (٢٠٠٨) : فعالية برنامج فيالحد من القصور اللغوي كمرشر لصعوبات التعلم لدي أطفال الروضة ، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١١٣.**هدي محمد قناوي** (١٩٩٣): الطفل ورياض الأطفال ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط١

١١٤.**هدي محمد قناوي** (١٩٩٨): الطفل ورياض الأطفال ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط٢ .

١١٥.**هويدا حنفى محمود** (١٩٩٨) : "برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسى"، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، (كلية التربية) ، جامعة الإسكندرية .

١١٦. **يوسف القريطـــي ، جميـــل الـــصمادى، عبـــد العزيـــز الـــسرطاوى** (٢٠٠١) مدخل إلى التربية الخاصة ط ٢، دار القلم للنـــشر و التوزيـــع، دبي.

١١٧. **يوسف دياب** (٢٠٠٣): دراسة لبعض سمات المتأخرين دراسياً فـــي المرحلة الثانوية واستراتيجيات المعلمين في التعامل معهم ، رسالة دكتوراه ،كلية التربية ،جامعة عين شمس .

References

118. **Anastasia, Ann(1988)** : psychological testing. Sixth edition Macmillan ,USA.

119. Ann, T. :(1996) Early Indicators of learning Disabilities Using the BriganceK&1Screenfor kindergarten and first Grade.Annual Convention of the National Association of school psychologists.

120. Ariel, A. (1992): Education of children and adolescents with learning disabilities, meril on imprint Macmillan, publishing company, New York.

121. Ariel A. (1993): "Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities", Macmillan, N. Y.

122. Atkinson,R.C,et a(1987)l; Introduction Psychology(9th ed) Harcourt Brace Jovanovich,INC,

123. Atkinson, et al (1992) : Concurrent validities of the Stanford Binet (fourth edition), Leiter and Vineland with Developmentaly delayed children journal of School psychology review , Sum ,

124. Aunola Kaisa , Barman ,stu, Isosaar,Tiina, Emmi and Nurmi,Jari(2002): assesment at the age of 5 as a predictor of learning problems in school ,Pychological ,Vol.36,N6

125. Bacan Adwision of Simon & Schuster Inc, N.Y.Jordon Rita, Powell Stuart(1995): Social aspects of development,NewYork,Bridson,Toroto,Singapore.John Wiley &sons

126. Baker ,Carol (1995): Utilization of the Retian Indiana Aphasia Screening test in identifying learning –disabled and low achieving children ,dissertation abstract .Vot55(8-5).

127. Bateman, B.D. (1965): An Education view of diagnostic approach to learning disorders, journal of Helmut(ED) Learning Disorders. vol (1) P219-239 Inc. N.Y.

128. Bender W. N. (1993): "Learning Disabilities", Best Practices for Professionals, And over Medical Publishers Inc. N.Y

129. Blair, G.M., Jones R.S., Simpson R. H. (1968): "Educational Psychology", Macmillan , N. Y.

130. Blood & Beverly (1989) : The relationship between achievement on the testable cognitive skills and (s.b 4) for Elementary school student , Bal state univ. , Degree , ph.D,.

131. Brainad,R(2005): A comparison of learning children and non-learning disabled children on the Rorschach: an information processing perspective,alliantinternational.samdigo,Vol.55

132. Brown,-Tina-L; Morgan,-Sam-B(1991): Concurrent validity of the Stanford-Binet, 4th Edition: Agreement with the WISC--R in classifying learning disabled children. Psychological-Assessment:-A-Journal-of-Consulting-and-Clinical-Psychology. Vol 3(2) Jun 1991, 247-253.

133. Carol, s.: (1984): sentences imitation in kindergarten children at risk or learning disability: A comparative Study: language, speech, and hearing services in the school, v15 .n1, p10-15.

134. **Cavagal , et. al (1993):** Correlations between scores on the Wechsler intelligence scale for children III and the general purpose breviated Battery of the Stanford – Binet 4The Edition , psychological reports , vol. ,. 72 (3) , June, p .1167-1170

135. **Chalphant J.C., (1989) :** Learning disabilities policy issues and Promising Approaches, American psychologist , Journal of Educationa **psychology VOI .(44)** , NO.2,pp391-398.

136. **Cruickshank,W,M&Pual,J,L.(1980)** the psychological characteristics of children with learning disabilities in W.M. Cruickshank(ED),psychology of exceptional children and youth .EnglewoodCliffs,N.J 497-441.

137. **Drever, J.(1977):**The Penguin dictionary of psychology, penguin Book , London.

138. **Feltcher,J.M(1985) :** Memory for verbal and non verbal stimuli in learning disabilities sub-groups,J.Exp.child.Psychol.,Vol.40,PP.244-254

139. Fisher, D. F. (1994): "**Learning Disabilities, Ensycopedia of Psychology**", 2nd Edition, Wiley Inter scienc Publication, Vol. (2), P. 322-323.

140. **Frances ,p,m.(1994):**predicting learning Disabilities and Reading Ability from preschool cognitive processing Tasks.Diss-Abs-Inter-v,56-020,p,11350.

141. **Greenough,p.et al,(1984):**is language learning disability a life- span phenomenon.v,1,v(4),218-223.

142. **Hallahan,D.P.& Kauffman, T.M.(1996):** Introduction to learning disabilities (3rd) Allyn and Bacon.

143. **Hallahan, D. P. & Kauffman, M. (2003):** "Exceptional learners introduction to Special Education, Prentic ,USA.Boston, Hall international INC.p 104.

144. **Hardman, M. L., Drew, C. E., Gan, M.W. & Wolfe, B. (1993):** "Human Exceptionality, Society, School and Family", 4th edition, Allyn &

145. **Haring,N.G.,&Bateman,B.;** Teaching the learing disabled child. Prentice-Hall,Englewood cliffs. News Jersey,1997.

146. **Harris L.A & Smith,C. 1980:**Reading Instruction and Diagnostic Teaching in The Classroom. New York, Holt. Rinehart& Winston

147. **Heward, W.L.,&Orlansky,M.D.;** (1994).Exceptional Children: An Introductory Survey Of special education. (4th ed) . New York : Maxwell macmillan international.

148. **Highsmith,Joni Bitman (1997):** Sticky bear's early learning activities: school version with lesson

149. **Hughes,T(2000):** Perdictive usefulness of the learning difficulties,DAL Vol.16.

150. **Hutton, J. B. & Davenport, M. A. (1985):** "The WISC-RAS A Predictor of Wood Cock-Johnson Achievement Cluster Scores for Learning Disabled Students, Journal of clinical psychology.Vol.(44), No. 3, P. 410-413.

151. **Jane,M,L(1986):** the predictive validity of the Miller assessment for the preschoolers ;a four year study,Dis-Abs-inter.v47-05a,p,1706

152. **Jenkins Joe,O'conner Randi(2001):**Early Identification and interview for young children with reading /learning disabilities ,full text http/ www.air .org /idsummit.

153. **Jennie Lindon,BA,Mphil.,C Psychul(1998),**Hong Kong,Mocmillan presses ito.

154. **John ,Santrock . W (2001) :** Child development .Boston,New York,McGraw.Hill comains.inc.

155. **Johnson , W.S.& Morasky , R.(1980) :** learning disabilities , 2nd ed , Boston Allynand Bacan Inc, N.Y.

156. **Kavel,S.T.L.Forness,S.R (2000):** What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis, Journal of Learning Disabilities ,vol (33) , PP 239-256

157. **Kirk ,S.A., & Gallagher ,J.J. 1979:** Education Exceptional Children.3rd Edition ,Boston: Houghton Mifflin Company

158. **Kirk, S.A.;(** 1987).TheLearning- disabled preschool child. J.of Exceptional children, 19(2) 78-80.

159. **Kirk, S. & Gallagher, J. (1983):** "**Educating Exceptional Children**". 4th ed. , Houghton Mifflin Company, Boston.

160. **Kline,-Rex-B; and-others 1993:** External Validity of the Profile Variability Index for the K-ABC, Stanford-Binet, and WISC-R: Another Cul-de-Sac. Journal of Learning Disabilities. v26 n8 p557-67 Oct 1993 .0022-2194.

161. **Lener,J.,mardell.czudonwki,c.,&Goldenberg,D:(1981)** special education for the early childhood years.Englwood Cliffs,N.J: prentice- Hall.

162. **Lioyed, J. W. (1994):** "Learning Disabilities" Basic Books, N.Y.

163. **Lowenthal,B. (2002):** precusors of learning disabilities in the insclusive preschool US., University of Illinois.

164. **Lewis, R. B. (1988):** "Learning Disabilities Exceptional Children and Adults". An Introduction to Special Education, Scott Forsman Publishing Co. N.Y.

165. **Madlen,MA,US.Lee,Kang(2000):** childhood cognitive development psychology,libaray of congress,N.Y pp.33-47.

166. **Mantzicopoulo,p.&Morrison(1994):**Early prediction of reading achievement :Exploring the relationships of cognitive and non cognitive mearsures to inaccurate classifications of at- risk status. Remedial and Special Education, v15.n4.pp.244-521.

167. **Nelson,Gabriela V.(2007):** Basic relational concepts acquisition in children who are and are not at risk for learning disabilities, Dissertation Abstract International,Vol.67.

168. McKnight et.al(2001): Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers: A comparison

169. Minskoff,E.H.(1989): A homogenous group persons with learning in vocational rehabilitation Journal of learning disabilities.Vol(22).No.8.

170. Morganelli,M. (2002):TheRelationshipbetween attentional difficulties in preschool and social interaction skills and mastery behavior in second grade, Dissertation abstracts international ,Vol 63,N2.

171. Orlansky,I.,&Micheal,D.(1992): Exceptional children part II.Macmillan publishing Company ,NY.

172. Patricia,A.c. (1991): increasing the identification of preschool students At Risk for specific learning disabilities. Dissertation or Theses. Practicum papers

173. Passenger, Terri, Stuart, Morag Terrell (2000): Phonological processing and early literacy. Journal of Research in reading in Reading, v23, nl.pp.55-66.

174. Piseco:,R(2001): Boys with reading disabilities and or ADHD distinctions in early childhood. Journal of learning disabilities,Vol 34.

175. Roberto.B.,et al (1988): Appropriateness of the kindergarten teacher rating scale for early diagnosis of reading learning disabilities in Costa Rica journal of instructional psychology,v,15,2,72-77

176. Ross, A.O. (1980): "**Psychological Disorders of Children**", McGraw-Hill Inc , Boston . .

177. Scotte, L, A (1998):" A comparing the Stanford Binet intelligence scale fourth edition and Wechsler intelligence scale for children third edition in specific learning disability students"Dissertation abstract.vol.59(10-B)April.

178. Shields, D. (1991): "**The world Book**", Library of Congress Catalog Card,Vol.'(12), No. 9, PP. (165-166).

179. **Siegal,L.S. and L.A Bruce (1984):** short-term memory process in children with learning disabilities Developmental Psychology,Vol.20,no.2,PP.220-207

180. **Siegel,L.&Ryan,E.(1988):** "the developmental of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled ,childhood developmental, Vol.(60),PP(973-980).

181. **Stephene,C.D.(1984):** A developmental study of learning disabilities and memory,J.Exper.Psychol., Vol.38,PP.355-371.

182. . **Tarver, G. & Hallhan, D.P. (1979):** Attention Defiits In Children With Learning Disabilities". Journal learning psychology Vol. (7), No. 9, 560-569

183. **Tippin,-S.M (2008):** Stanford-Binet profile differences between normative children and those with learning disabilities or ADHD, Dissertation-Abstracts-International:-Section-B:-The-Sciences-and-Engineering. Vol 69(4-B) 2008, 2643.

184. **Trissler,T(2005):** Attitudes towards homework of intermediate grade children with learning disabilities, widener University,Vol.66.

185. **Truner,M.D' Balwin,L,Kleinnert,H.L. and Kearns ,J.F(2000):**the relation of state native assessment for students with sever disability to other measures of instructional Effectiveness. Special education,Vol.34.No.2,PP.69-76

186. **Tuker-S.k (1990):**Validation study of the general purpose abbreviated battery of the Stanford Binet fourth edition used in reevaluation of learning disabled students.PHD.,Ball-state university(0013)no.pp.104

187. **Wallace, H. M., Biehle, R., Macoueen, J. & Black** Man, J. (1997): "Mosly's Resource Guide to Children with Disabilities and Chronic Illness", By Mobsy-Year Book Inc , Boston .

188. Whight and Barbara (1998): the predictive validity of the Stanford – Binet intelligence scale , forth Edition for kindergarten Children (D A I – A) 8202 Uni, Of new Degree: PhD, P: 103.

189. Wordon ,Lynn Jensen(2003): social interaction and perception of social skills of children in inclusive pre schools ,Dissertation abstracts international, 1987Vol 64,N1.

190. Yopp,Hallie K.(1987):(U California, Riverside) phoneme segmenation Ability : Aprerequisite for phonies and sight word achievement in beginning reading. **National Reading conference** NO .34,YB.PP.330- 336.

191. Ysseldyke, J. & Al gozzine, B. (1995): "Special Education: A Practical Approach for Teachers, Teaching Students with Learning Disabilities", Columbus, Merrill Inc., Boston

ملاحق الدراسة

ملحق (١)
قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

ملحق (٢)
بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

ملحق (٣)
نموذج للصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه لحالة

(طفل ذو مؤشرات صعوبات تعلم)

ملحق (٤)
نموذج للصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه لحالة

(طفل عادي)

ملحق (١)
قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

كراسة الأسئلة والاستجابات

أ.د/ عادل عبد الله محمد
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة الزقازيق

٢٠٠٦م

معلومات عامة:

أسم المفحوص

....

الجنس:

....**(ذكر/أنثي).**

العنوان:

....

الروضة:

....

تاريخ الميلاد:

......................../...................../................./..............................

السن:

....

اسم الفاحص:

....

وظيفته:

....

تاريخ تطبيق المقياس:

....

الدرجات

المقاييس الفرعية	**الدرجة**
- صعوبات التعلم المعرفية {الانتباه-الإدراك-الذاكرة}	....
- صعوبات التعلم اللغوية {اللغة- التفكير}	....
- صعوبات التعلم البصرية- الحركية { مهارات حركية كبيرة أو عامة- مهارات حركية دقيقة}	....
نمط أو أنماط صعوبات التعلم المميزة	....

العبارة	نعم	أحيانا	لا
(١){ صعوبات الانتباه}			
١- عندما نجده شارد الذهن			
٢- يتشتت انتباهه بسرعة أثناء الاستماع أو المشاهدة أو غيرها.			
٣- غير قادر علي التركيز فيما يقال أو يحدث أمامه.			
٤- ليس بمقدوره أن يستجيب بشكل مناسب للمثيرات البيئية المختلفة.			
٥- غالبا ما يتسم بالخمول والكسل.			
٦- يتميز بالنشاط المفرط والاندفاعية.			
٧- غير قادر علي الاستمرار في أداء المهام المختلفة أو أستكمالها.			
٨- ينسحب من المواقف والتفاعلات الأجتماعية.			
٩- يصعب عليه الاستمرار في أشنطة اللعب.			
١٠- مدي أنتباهه قصير.			
١١- غير قادر علي الانتباه لتسلسل المثير أو المثيرات التي يتم عرضها أمامه.			
(٢) {صعوبات الأدراك}			
١٢- يعاني من صعوبات في تنظيم المثيرات البصرية.			
١٣- يجد صعوبة في تفسير المثيرات البصرية.			
١٤- يجد صعوبة في التمييز البصري.			
١٥- عادة ما يعكس الحروف عند كتابتها.			
١٦- يخطئ في كتابة الأرقام حيث يكتبها معكوسة.			
١٧- يصعب عليه إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة			
١٨- غالبا ما يخلط بين الحروف المتشابهة .			
١٩- يجد صعوبة في التذكر البصري.			
٢٠ – يصعب عليه أدراك العلاقات المكانية للأياء في الفراغ.			
٢١- لا يتمكن من التمييز بين الأكال الهندسية المختلفة			
٢٢- يواجه مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية.			
٢٣- ليس باستطاعته أن يقوم بتفسير المثيرات السمعية.			
٢٤- غير قادر علي التمييز السمعي.			
٢٥- يجد صعوبة في إدراك التتابع أو التسلسل السمعي.			
٢٦- يواجه مشكلة في أتباع سلسلة من التعليمات.			

العبارة	نعم	أحيانا	لا
(٣){ صعوبات الذاكرة}			
٢٧- يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية.			
٢٨- تواجهه مشكلات عديدة في الذاكرة البصرية.			
٢٩- يعاني من مشكلات في الذاكرة اللمسية.			
٣٠- يواجه مشكلات في الذاكرة الحركية .			
٣١- يجد صعوبة في استقبال المعلومات ، أو تفسيرها ، أوتشفيرها.			
٣٢- يواجه مشكلة في تخزين المعلومات التي يخبرها.			
٣٣- يجد صعوبة في إسترجاع المعلومات المختلفة.			
٣٤- غير قادر علي تذكر ما يقال أمامه.			
٣٥- تواجهه مشكلة في تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة.			
٣٦- غير قادر علي تذكر الحروف الهجائية.			
٣٧- لا يتمكن من تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه .			
٣٨- يجد صعوبة في تذكر الألعاب المختلفة.			
٣٩-غير قادر علي تذكر التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة			
(٤) {صعوبات التفكير}			
٤٠- يجد صعوبة في التوصل إلي حل مناسب لمشكلة بسيطة.			
٤١- لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول أمامه.			
٤٢- يرتبك ولا يستطيع أن يتصرف إذا لم يلحق بسيارة المدرسة.			
٤٣- إذا لم يجد أحدا ينتظره خارج المدرسة فأنه عادة ما يجد مشكلة في التفكير السليم في مثل هذا الموقف.			
٤٤- غير قادر ترتيب أفكاره للوصول إلي حل مناسب للغز المعروض عليه.			
٤٥- يجد مشكلة كبيرة وهو يلعب في متاهة.			
٤٦- لا يتمكن من تركيب المكعبات معا بالقدر المعقوك من المهارة لعمل الشكل المطلوب .			
٤٧- تركيب أجزاء اللغز معا بشكل مناسب يمثل مشكلة كبيرة له.			
٤٨ – عادة ما يكون لديه أسلوب واحد لأداء الأشياء.			
٤٩- يجد صعوبة في القيام بتنويع الأداء.			

العبارة	نعم	أحيانا	لا
٥٠- ليس بمقدوره أن يفكر في طريقة معينة تعينه علي مواجهة العائق الذي يحول دون وصوله لهدف معين في مشكلة معينة أو موضوع معين.			
٥١- لا يتمكن من وضع وتصور خطوات معنية لحل مشكلة تواجهه.			
٥٢- غير قادر عليأن يتأكد من سلامة حله للمشكلة.			
(٥) {صعوبات لغوية}			
٥٣- يعاني من تأخر واضح في النمو اللغوي.			
٥٤- يجد صعوبة في الأستقبال السمعي للمثيرات.			
٥٥- لا يفهم اللغة المنطوقة أمامه بشكل جيد			
٥٦- يعاني من صعوبة الأدراك السمعي فلا يميز بين الأصوات المتشابهة.			
٥٧- يجد صعوبة في الربط بين الصور والأسماء والمزاوجة بينها.			
٥٨- تصادفه العديد من المشكلات في نطق الكلمات المختلفة			
٥٩- عادة ما تكون لغته غير مفهومة.			
٦٠- يتحدث بطريقة سريعة جدا أو بطيئة جدا.			
٦١- يجد صعوبة في التلفظ بالتعليمات التي تعتمد علي سماعه لها.			
٦٢- يصعب عليه تذكر ما سمعه أو النطق به.			
٦٣- غير قادر عليأن يعبر شفويا عن الأحداث المختلفة			
٦٤- عادة ما تتأخر بداية الكلام عنده وذلك إلي ما بعد الثالثة.			
٦٥- غالبا ما تكون مفرداته اللغوية محدودة.			
٦٦- لا يتمكن من تكوين قصة معينة حول ما نعرضه عليه من صور.			
(٦) {صعوبات بصرية حركية}			
٦٧-يواجه صعوبات متعددة في المهارات البصرية الحركية			
٦٨- يجد صعوبة في أداء الحركات الكبيرة أو العامة والتي عادة ما نعبر بالتناسق العضلي كارتداء وخلع الملابس أ، الحذاء ، وغيرها.			
٦٩- يجد صعوبة في ترتيب أدواته أو استخدامها في اللعب.			
٧٠- يواجه مشكلات عديدة في أداء التمرينات الرياضية التي تعتمد علي التناسق العضلي.			

العبارة	نعم	أحيانا	لا
٧١- يعاني من مشكلة في أداء الحركات الدقيقة كمسك القلم.			
٧٢- لا يتمكن من تقليب صفحات في الكتاب			
٧٣- غير قادر علي أستخدام أدوات الرسم بالمهارة المطلوبة.			
٧٤- يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام.			
٧٥- تواجهه مشكلة في أستخدام أدوات اللعب.			
٧٦- لا يتمكن من القيام باستخدام المقص لقص الصور بمهارة.			
٧٧- غير قادر علي لصق الصور في الأماكن المحددة لها.			
٧٨- يجد صعوبة في الحجل والوثب والقفز.			
٧٩- ليس بامكانه أن يحافظ علي توازنه أثناء اللعب.			
٨٠- يعاني من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة.			

ملحق (٢)

بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

كراسة الأسئلة والاستجابات

أ.د/ عادل عبد الله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة الزقازيق

٢٠٠٦م

معلومات عامة:

أسم المفحوص:..

الجنس:...(ذكر/أنثي)

العنوان:..

الروضة:..

تاريخ الميلاد............/..................../................./.............................

السن:..

اسم الفاحص:..

وظيفته:..

تاريخ تطبيق المقياس: ....

الدرجات

المقاييس الفرعية	الدرجة
- مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجي	....
- مهارة التعرف علي الحروف الهجائية	....
- مهارة التعرف علي الأرقام	....
- مهارة التعرف علي الأشكال	....
- مهارة التعرف علي الألوان	....
نمط أو أنماط صعوبات التعلم المميزة	....

١- الوعي أو الإدراك الفونولوجي

العبارة	نعم	لا
١- يبدي الطفل تقبلا للسجع والأغاني المنغمة.	.....	.....
٢- يربط بين الصور والكلمات التي تدل عليها.	.....	.....
٣- يربط بين الحرف الهجائي والصوت الدال عليه.	.....	.....
٤- يمكنه أن يجزئ الكلمة إلي مقاطع وأصوات .	.....	.....
٥- يستخدم الأصوات كي يتمكن من تهجي الكلمات البسيطة.	.....	.....
٦- يجيد تسمية الأشياء البسيطة.	.....	.....
٧- بمقدوره أن يقوم بالتمييز الصوتي لما يسمعه.	.....	.....
٨- يمكنه أن يضم المقاطع والأصوات المختلفة معا عندما نعرضها عليه كي يحصل علي كلمات جديدة.	.....	.....
٩- يحفظ الأغنية الخاصة بالحروف الهجائية ويؤديها أداء صوتيا جيدا.	.....	.....
١٠- يحفظ الأغنية الخاصة بالأرقام ويؤديها من الناحية الصوتية.	.....	.....
١١- يمكنه أن يقوم بحذف أصوات معينة من الكلمة بأصوات أخري حتي يحصل علي كلمات جديدة.	.....	.....
١٢-بمقدروه أن يستبدل أصواتا معينة من الكلمة بأصوات أخري حتي يحصل بذلك علي كلمات جديدة.	.....	.....
١٣- يقوم بإضافة صوت أو أصوات معينة إلي الكلمة كي يحصل علي كلمات جديدة.	....	.....
١٤- يقوم بتجزئة الجملة إلي كلمات.	.....	.....
١٥- يمكنه أن يقوم بتحديد تلك المقاطع التي تتضمنها الكلمة وأن ينطق بها.	.....	.....
١٦- باستطاعته أن يقوم بتجزئة المقطع إلي عدة أصوات.	.....	.....
١٧- يمكنه أن يذكر العديد من الكلمات التي تتفق مع كلمة معينة في السجع أو التنغيم .	....	....
١٨- يستطيع أن يتعرف علي الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت عندما نعرض علي مسامعه عدة كلمات.	.....	.....
١٩- بمقدروة أن يحدد تلك الأصوات التي تتألف منها كلمة معينة.	.....	.....
٢٠- يجد متعة في اللعب بالكلمات .	.....	.....

٢- التعرف علي الحروف الهجائية

العبارة	نعم	لا
١- يعرف الطفل الحروف الهجائية جيداً.	......	......
٢- يميز بسهولة بين الحروف المتشابهة.	......	......
٣- يتغني بالحروف الهجائية ويحددها من خلال الأغنية.	......	......
٤- يصنف الحروف الهجائية جيدا وفقا لشكلها .	......	......
٥- من السهل عليه أن يتعرف علي الحروف الهجائية حتي غير المتشابهة منها	......	......
٦- يدرك التشابه والاختلاف بين مختلف الحروف الهجائية .	......	......
٧- يضم الحروف الهجائية معاً حتي يتمكن من تكوين كلمة.	......	......
٨- يكتب الحروف الهجائية بصورة جيدة غير معكوسة .	......	......
٩- يبدي الطفل تقبلا جيدا للحروف الهجائية.	......	......
١٠- يعيد ترتيب الحروف الهجائية في الكلمة ليحصل علي كلمة جديدة .	......	......
١١- يجد متعة في اللعب بتلك الألعاب التي تتضمن الحروف الهجائية .	......	......
١٢- يرتب بطاقات الحروف أو المكعبات وفقا لترتيب الحروف الهجائية	......	......
١٣- يربط بين الحرف الأول بالكلمة وبين الكلمة نفسها.	......	......
١٤- يحدد الحرف الأول بالكلمة بمجرد أن يري الصورة الدالة عليها.	......	......
١٥- يميز صوتياً بين الحروف الهجائية المختلفة.	......	......
١٦- يمكنه أن يقوم بتجزئة الكلمة إلي حروف.	......	......
١٧- باستطاعته أن يميز بين عدة كلمات وفقا لموضع حرف معين فيها.	......	......
١٨- بإمكانه أن يحدد تلك الحروف التي تضمها كلمة معينة وتتألف منها.	......	......
١٩- يجد متعة كبيرة في القيام بتركيب الحروف الهجائيةفي مواضعها بلوحة الحروف.	......	......
٢٠- يحضر الحرف الصحيح عندما نطلب منه ذلك.	......	......

٣- التعرف علي الأرقام

العبارة	نعم	لا
١- يمكنه أن يتعرف ١-١٠ دون أي صعوبة.	......	......
٢- يعرف شكل الأرقام جيدا.	......	......
٣- يميز بين الأرقام المختلفة بسهولة.	......	......
٤- يرتب الأرقام أو أي مجموعات منها تصاعديا .	......	......
٥- يرتب الأرقام من ١-١٠ تنازليا وبشكل يسير.	......	......
٦- يضع الأشياء المختلفة أو أدوات اللعب في مجموعات مختلفة بحسب العدد.	......	......
٧- يقارن بين المجموعات المختلف ة وفقا لعدد العناصر التي تؤلف كلا منها.	......	......
٨- يستخدم الرمز (=) جيدا للمقارنة بين عدد من عنا صر المجموعات المختلفة.	......	......
٩- يمكنه أن يقارن بين الأعداد المختلفة وفقا لما إذ كانت مثل هذه الأعداد أكبر من أو أصغر من بعضها البعض.	......	......
١٠- يربط بين الرقم ومجموعة العناصر الدالة عليه.	......	......
١١- يجيد القيام بتلك الألعاب التي تتضمن الأرقام. .	......	......
١٢- يمكنه أن يتلاعب بالأرقام.	......	......
١٣- يمكنه أن يصنف الأرقام إلي ما هو زوجي وما هو فردي.	......	......
١٤- يطابق بين عدة مجموعات مختلفة من الأشياء وفقا لعدد عناصر كل منها.	......	......
١٥- يتغني بأغنية الأرقام كتطبيق عليها وتحديد لشكلها.	......	......
١٦- يمكنه أن يقوم بالمزاوجة بين المجموعات متساوية العدد .	......	......
١٧-.يعد من تلقاء نفسه أي أشياء أوأدوات لعب توجد أمامه.	......	......
١٨- يشير إلي الرقم الصحيح بمجرد أن نطلب منه ذلك.	......	......
١٩- يمكنه أن يحدد عدد الأصوات المتضمنة في نطق أي رقم.	......	......
٢٠- يحب القيام بالألغاز التي تعتمد علي الأرقام.	......	......

٤ـ التعرف علي الأشكال

العبارة	نعم	لا
١ـ يجد متعة كبيرة في اللعب بالأشكال المختلفة.	......	......
٢ـ يعرف العديد من الأشكال جيدا.	......	......
٣ـ يمكنه أن يميز بين الأشكال المختلفة بسهولة.	......	......
٤ـ يضع العديد من الأشياء في مجموعات وفقا للشكل الذي يميزها.	......	......
٥ـ يدرك الفرق بين المربع والمستطيل.	......	......
٦ـ يمقدوره أن يميز بين المثلث وبين الشكل الهرمي.	......	......
٧ـ يدرك التشابه والاختلاف بين الأشكال المختلفة.	......	......
٨ـ يمكنه أن يضم مربعين معا ليحصل علي مستطيل.	......	......
٩ـ يحب أن يحدد شكل اللعبو التي يلعب بها.	......	......
١٠ـ باستطاعته أن يميز بين الشكل المغلق والشكل المفتوح.	......	......
١١ـ يميل إلي تذكر اللعبة وفقا لشكلها الهندسي.	......	......
١٢ـ يشير إلي الشكل الصحيح إذا ما سألناه عنه.	......	......
١٣ـ يقوم بتركيب أجزاء لغز معين كي يحصل علي شكل محدد.	......	......
١٤ـ يسطيع أن يحدد مجموعات الأشياء التي عادة ما تأخذ شكلا معينا.	......	......
١٥ـ باستطاعته أن يدمج بين الأشكال كي يحصل علي شكل جديد.	......	......
١٦ـ يسمي كل شكل باسمه الصحيح.	......	......
١٧ـيجد متعة في اللعب بالمكعبات لتكوين إكال متباينة.	......	......
١٨ـمن أسهل الطرق لديه لمعرفة الحروف الهجائية والأعداد ربطها بأشكالها.	......	......
١٩ـ يميز بين الأشكال جيدا مهما أختلف حجمها.	......	......
٢٠ـيجيد القيام بتلك الألعاب التي تتضمن أشكالا مختلفة.	......	......

٥- التعرف علي الألوان

العبارة	نعم	لا
١- يدرك الطفل ألوان الطيف جيدا.	……	……
٢- لا يستغرب عندما يسمع كلمة قوس قزح .	……	……
٣- يميز بين مختلف الأشياء مفقا للونها.	……	……
٤- حينما نطلب منه أن يلون موضعا معينا بلون محدد فأنه لا يخطئ.	……	……
٥- يجد متعة كبيرة في التلوين حيث يميز بسهولة بين الألوان.	……	……
٦- يعرف أدوات اللعب بألوانها.	……	……
٧- يمكنه أن يميز بين الفاتح والغامق من الألوان.	……	……
٨- يميز بين الأوان جيدا مع أختلاف درجاتها.	……	……
٩- يمكنه أن يربط درجات اللون باللون الأصلي.	……	……
١٠- يصنف الأشياء ذات اللون الواحد وفقا لدرجات هذا اللون.	……	……
١١- يدرك بعض الألوان وفقا لأحداث يومية معتادة.	……	……
١٢- بمقدوره أن يحدد تلك الألوان التي تضمها لوحة معينة .	……	……
١٣- يضع المكعبات أو الألعاب في مجموعات وفقا لألوانها.	……	……
١٤-. باستطاعته أن يرسم العلم وأن يلونه بشكل صحيح.	……	……
١٥- يمكنه أن يحدد الألوان الأكثر أرتباطا بملابس البنات أو البنين.	……	……
١٦- من السهل عليه أن يتعرف علي الألوان حتي غير المتماثل أو المتشابه منها.	……	……
١٧- يضم الألوان أو يركبها معا ليحصل علي إكال محددة مألوفة .	……	……
١٨- يجيد تركيب أجزاء اللغز عن طريق التركيز في اللون.	……	……
١٩- لديه درجة معقولة من الوعي باستخدام الألوان ودرجاتها.	……	……
٢٠- ينتبه للون المثير أو المدخل الحسي بدرجة كبيرة.	……	……

ملحق (٣)
نموذج للصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه

لحالة
(طفل ذو مؤشرات صعوبات تعلم)

الصفحة الخامسة للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد - بينيه (نقلاً عن ديلاني وهوبكنز ص١٢٢)

الاسم / العمر / للتأثير العمري الوسيط / المتوسط الشخصي للدرجة العمرية المعيارية / إملأ الخلايا الخالية	الاستدلال اللفظي				الاستدلال المجرد / البصري				الاستدلال الكمي			الذاكرة قصيرة المدى				[illegible]
١- معدل الدرجة العمرية المعيارية	١٦	[illegible]	[illegible]		[illegible]	[illegible]			[illegible]			[illegible]	[illegible]			
٢- معدل المتوسط الشخصي للدرجات العمرية المعيارية	[illegible]	[illegible]	[illegible]		[illegible]	[illegible]			[illegible]			[illegible]	[illegible]			
٣- معدل الفرق بين الدرجتين	٧٠	[illegible]	[illegible]		−	[illegible]			−			−	[illegible]			
٤- معدل (ق) أو (ض) أو + أو − ٠	[illegible]	+	+		−	[illegible]			−			−	[illegible]			
ارتقاء المفردات	[illegible]	[illegible]														
التعبير اللفظي	[illegible]	+	+													
تكوين المفهوم	[illegible]															[illegible]
الفهم اللفظي		[illegible]											[illegible]			
معرفة بناء الجملة - الاعراب													[illegible]		[illegible]	[illegible]
ترتيب الأجزاء في كل																
التحليل البصري					−							+				
التخيل البصري						[illegible]						+				[illegible]
الذاكرة البصرية												+				
البصر المكاني					−	[illegible]										
الادراك البصري			+			[illegible]										[illegible]
المرونة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب									−							
القدرة على فرض البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة									−							
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية			+													
القدرة التخطيطية					−											
الاستدلال الاستقرائي																
مدى المعلومات العلمية		+	+													
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	[illegible]															[illegible]
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط المنفرد												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى													[illegible]			[illegible]
المادة المستدعاة المعاد تنظيمها																
الطلاقة اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		+	+													
التناسق البصري - الحركي					−	[illegible]										
المعرفة الاجتماعية		+	+													
الانتباه						[illegible]						+	[illegible]			
المرونة												+				
اللباقة اليدوية						[illegible]						+				
ضغط الوقت					−											
ق : ٧٠ نقطة أو أكثر	ض : ٧٠ نقطة أو أكثر				٠ : صفر الى ٦٠ نقطة							− : ١٠ الى ٦٠ نقاط				

٢٨٨

ملحق (٤)
نموذج للصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد - بينيه لحالة
(طفل عادي)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد ـ بينيه (نقلاً عن ديلاني و هوبكنز ص١٢٢)

الاسم / العمر / المكافئ العمري الوسيط / المتوسط الشخصي للدرجة العمرية المعيارية — إملأ الخانات التالية	الاستدلال اللفظي				الاستدلال المجرد البصري				الاستدلال الكمي			الذاكرة قصيرة المدى				[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
١- سجل الدرجة العمرية المعيارية	٦١	٥٥	٥٣		٧٧	٦٢			[illegible]			٦١	٥٢			
٢- سجل المتوسط الشخصي للدرجات العمرية المعيارية	٦٠	٦٠	٦٠		٦٠	٦٠			٦٠			٦٠	٦٠			
٣- سجل الفرق بين الدرجتين .	١+	٥-	٧-		١٧+	١١			[illegible]			[illegible]	[illegible]			
٤- سجل (ق) أو (ض) أو + أو - *	+	-	[illegible]		[illegible]	+			+			+	-			
ارتقاء المفردات	+	-														
التعبير اللفظي	+	-	[illegible]													
تكوين المفهوم	+															
الفهم اللفظي		-											-			
معرفة بناء الجملة ـ الاعراب																
توليف الأجزاء في كل					[illegible]											[illegible]
التحليل البصري					[illegible]							+				[illegible]
التخيل البصري						+						+				
الذاكرة البصرية												+				
البصر المكاني					[illegible]	+										[illegible]
الادراك البصري			[illegible]			+										
السيولة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب									+							
القدرة على فرض البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة									+							
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية			[illegible]													[illegible]
القدرة التخطيطية					[illegible]											[illegible]
الاستدلال الاستقرائي																
مدى المعلومات الحقيقية		-	[illegible]													[illegible]
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	+															
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودي												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى																
المادة المستدعاه المعاد تنظيمها																
الطلاقة اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		-	[illegible]													[illegible]
التناسق البصري ـ الحركي																
المعرفة الاجتماعية		-	[illegible]													[illegible]
الانتباه												+	-			
المرونة												+				
اللباقة اليدوية												+				
ضغط الوقت																

ق : +٧ نقاط أو أكثر — ض : -٧ نقاط أو أكثر — + : صفر إلى +٦ نقاط — - : -١ إلى -٦ نقاط

٢٩٠

ملخص الدراسة باللغة العربية

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية للأطفال

الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) لأطفال الروضة ممن لديهم صعوبات تعلم نمائية

(دراسة مقارنة)

رسالة مقدمة

لنيل درجة الماجستير في دراسات الطفولة

(قسم الدراسات نفسية للأطفال)

إعداد الطالبة

دينا كمال فرنسيس برسوم

إشراف

أ.د فؤاده محمدعلي هدية
أستاذ علم النفس
رئيس قسم الدراسات النفسية
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

أ.د. سامية سامي عزيز
أستاذ الصحة العامة
قسم الدراسات الطبية للأطفال
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

١٤٣١هـ/٢٠١٠م

ملخص الدراسة

ينتاول هذا البحث أحد الموضوعات الهامة المرتبطة بعملية التعلم و الكشف عن القدرات المعرفية لدي أطفال ما قبل المدرسة حيث يتناول البحث الكشف عن الفروق في القدرات الفرعية للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) والمميزة بين الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم ، والأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة.

في حين أتضح أن عدد الأطفال الذي يتلقون تربية خاصة يزداد أكثر في المرحلة العمريةمن (٩:٣) سنوات ، بينما يقل العدد تدريجيا بدء من سن (٩) حتي (١٧) سنة، بعد سن (١٧) سنة يقل العدد بشكل ملحوظ وفي ذلك ما يؤكد الاهتمام بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وخصوصا الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو الأكثر احتمالا لأن يكونوا ذوي صعوبات تعلم.

وبسبب تعدد التعريفات والمصطلحات الخاصة بصعوبات التعلم تعددت أساليب التشخيص ، من هذه الأساليب تحديد الجوانب النمائية لدي الطفل الواحد ، ومنها أيضا تحديد التباعد بين القدرة الكامنة لدي الطفل والتي يتم حسابها عن طريق نسب الذكاء، والتحصيل الأكاديمي لدي طفل ما قبل المدرسة فيتم التشخيص عن طريق التقييم الشامل للخصائص النمائية للطفل من جانب المعلمين .

ولقد تزايد الاهتمام في الأونة الأخيرة في مصر بالفئات الخاصة وخاصة الأطفال اللذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم ولكن حتي الآن لازال البحث في هذا المجال من الأمور الحديثة حيث لا يفرق العامة بين فئات صعوبات التعلم والفئات الأخري ونظرا للضرورة الملحة وقلة البحوث التي تناولت الكشف عن القدرات المعرفية لدي أطفال ما قبل المدرسة قامت الباحثة برسم الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه(الصورة الرابعة) للأطفال فى سن ماقبل المدرسة الذين يظهرون صعوبات تعلم نمائية وممن ليس لديهم صعوبات

متضمنة القدرات الفرعية وذلك للتعرف على نقاط القوة والضعف التى يتميزون بها للمساعدة في رسم برامج تدخل خاصة لهؤلاء الاطفال.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي الكشف عن الفروق في القدرات الفرعية للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الأطفال الذين يظهرون صعوبات تعلم نمائية والأطفال ممن ليس لديهم صعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة.

فروض الدراسة:

بناء علي عرض الدراسات السابقة والمرتبطة بمتغيرات الدراسة وما توصلت إليه من نتائج هامة التي تم عرضها، قامت الباحثة بوضع تحديد فروض الدراسة في فرضين رئيسين ينبثق من الفرض الأول فرضين فرعيين وسوف تقوم الباحثة بعرض هذه الفروض علي النحو التالي:

الفرض الأول :

١. توجد فروق دالة إحصائيا في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

وينبثق من الفرض السابق الفروض التالية:

أ- توجد فروق دالة إحصائيا في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الذكور ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

ب- توجد فروق دالة إحصائيا للقدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الإناث ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

الفرض الثاني:

٢. توجد فروق دالة إحصائيا في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الذكور والإناث ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم .

أدوات الدراسة:

١- مقياس ستانفورد بينيه-للذكاء (الصورة الرابعة) ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (١٩٩٨).

٢ - قائمة صعوبات التعلم النمائيةلأطفال الروضة إعداد / عادل عبدالله(٢٠٠٦).

٣- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦).

منهج الدراسة

تستخدم الباحثة المنهج الوصفي الفارق ، والذى يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها كما انه يقوم بتوضيح خصائص تلك الظاهرة عن طريق التعرف على سماتها وصفاتها ، وجمع المعلومات المتعلقة بها وتحليلها ومن ثم عرض وصياغة النتائج فى ضوئها.

وذلك بهدف الكشف عن الفروق في خصائص القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه بين مجموعتين الأطفال ذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.

<u>نتائج الدراسة :</u>

وكانت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها باستخدام المعاملات الإحصائية كالآتي:

1. توجد فروق دالة إحصائيا في القدرات الفرعية علي الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) مقارنة بذوي مؤشرات صعوبات التعلم والعاديين.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا علي القدرات الفرعية الصفحة النفسية لمقياس لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الذكور والإناث ذوي مؤشرات صعوبات التعلم .

Ain Shams University

Institute of Post-graduate Childhood Studies
Department of Child Psychological Studies

"Stanford Binet (Fourth Edition) Psychological Profile for Kindergarten Children with Developmental Learning Difficulties" (A Comparative Study)

Submitted for Partial Fulfillment of the Requirements For Master Degree in Childhood Studies

Submitted by

Dina Kamal Francis Barsoum

Supervised by

Fouada Hedia

Dr.\ Fouada Hedia
Professor of Psychology
and Head of department
Of children psychological
Institute of Post graduate
Studies of Institute of
Post graduate
Childhood Studies
Ain Shams University

DR.\ Samia Samy Aziz
Professor of public Health
Department of children
Medical studies of
Childhood Studies
Ain Shams University

2010

Introduction:

Each nation forces its attention on its new generation to achieve the best of what the nation forces for the future. The pillars of our nation are young students who will fulfill the nation's ambitions. For its citizens in relation, we all know the level of academic achievement varies from one learner to other. Some are high or medium achievers and others are low achievers.
Low achievers attracted the attention of researches to find out the reasons behind this phenomenon of learners who have capabilities to be high achievers but their level of achievement is low what s called "learning difficulties"

Smith (1994) signifies measures for identifying learning difficulties in pre schools stage, as he sees that the importance of identifying the signs. As well as dealing with the developmental learning difficulties in pre schools stage. For it might hide the learning process in later years.

However identifying learning difficulties in this age (per schools) faces a lot of obstacles due to not implementing the academic scale that measures difficulties. The children in the pre schools stage shows delay in some aspects defined as learning difficulties for example, listening, thinking, speaking, motor coordination needed for writing and other aspects which are not included in the definition of learning difficulties; for example; attention, organizing learning strategies, visual perceptions and all these aspects are observable so in the kindergarten researchers evaluate the level of in balance between the various developmental aspects instead of the low academic achievemen .
There is no doubt that we can specify some behaviors in the kindergarten child that signals characteristics of learning difficulties in later years whatever they are developmental or academic as Kirk classified.

The study problem:

The few efforts exerted by parents, teachers and school to identify this problem (developmental learning difficulties) and these efforts are delayed for a long time for the problem occurrence this was observed by the researcher from her experience at her work.

Not detecting the problem of developmental learning difficulties early enough and dealing with these difficulties in due time leads to more various problems. Also when the child failed academically the parents pressure him a lot they assume that he is neglect thus this affects the child and he feels more depressed and is rejected from his parents or teachers.

He also knows that he exerts useless efforts and doesn't understand the reasons behind his low academic achievement so this affects his self shows (low self steam).

The pervious studies are numerous and they put various standards to exclude or implement an individual program without taking into consideration the cognitive abilities of this group of children.

So the researcher states the problem of the study as follows:-

1- Do the sub-scores of the Psychological profile of Stanford Binet (4th Ed.) differ between children who have developmental learning difficulties and who don't have?
2- Do the sub-scores of the Psychological profile of Stanford Binet (4th Ed.) differ between children who have developmental learning difficulties differences between males and females.

Aim of the study:

To identify the differences in sub-scores of the Psychological profile of Stanford Binet (4^{th} Ed.)In children who have indicators of developmental learning difficulties and those who don't in the kindergarten stage.

The importance of the study:

Theoretical significance:

The importance of the current study appears in the comparing between the sub score of children who have developmental learning difficulties and the children who haven't difficulties in the kindergarten stage on the Psychological profile of Stanford Binet (4^{th} Ed.),This classifies the difference between strong and weak points in the two categories.

Practical significance:

1- Assessing the effectiveness of Binet scale in identifying strong and weak points of sub scores in the psychological profile of children who have developmental learning difficulties in kindergarten, so the scale would not be used only to differentiate between learning difficulties and mental retardation

2- Helping Psychologists, teachers and parents to early identify the problem of developmental learning difficulties and providing the suitable Psychological and academic environment for these children.

3- Helping in designing management programs, providing teaching methodology and making educational materials appropriate for the children's cognitive abilities so as decrease the problems throughout the academic period minimal problems.

Study hypotheses:

1- There are significant statistical differences in percentage between children with developmental learning difficulties and others who haven't difficulties in the sub-scores in the Psychological profile of Stanford Binet (4th Ed.) decreasing towards those have developmental learning difficulties.

2- There are significant statistical differences in percentage between children males and females with developmental learning difficulties in the sub-scores in the Psychological profile of Stanford Binet (4th Ed.).

Methodology:

Method of the study:

Comparative analytical study

Sample:

1- The sample was consisted of (70) children from KG1&KG2 children aged 4-6 years from three schools in Cairo in 2008-2009, 2009-2010 from 15 classes.
2- Children will be divided in 2 groups:
   - Group one :(40) children with L.D indicator.
   - Group two :(30) children with no L.D indicator.

Tools:

1- Stanford Binet (4th Ed.)Scale for intelligence. (Translated & adapted by Lewis Meleka,1998)
2- the developmental learning difficulties list for kindergarten children (Prepared by Adel Abd Allah,2006)

3- Battery of tests to assess some pre academic skills for the kindergarten children as indicators for learning difficulties.

(Prepared by Adel Abd Allah,2006)

Statistical analysis:

1- Mean average
2- Standard Deviation
3- chi-Square Test

Data will be statistically analyzed using SPSS.

4- T.test

Results of the study:

1. There are significant differences between children with developmental learning difficulties and others who don't have difficulties in the sub-scores in the Psychological profile of Stanford Binet (4^{th} Ed.).
2. There are no significant differences between males and females with developmental learning difficulties in the sub-scores in the Psychological profile of Stanford Binet (4^{th} Ed.)